

Е. П. Ильин

МОТИВАЦИЯ И МОТИВЫ



Санкт-Петербург
Москва · Харьков · Минск
2002

Евгений Павлович Ильин

МОТИВАЦИЯ И МОТИВЫ

Серия «Мастера психологии»

Главный редактор *Е. Строганова*
Заведующий психологической редакцией *Л. Винокуров*
Ведущий редактор *Н. Мигаловская*
Литературный редактор *А. Янкелевич*
Художественный редактор *В. Шимкевич*
Корректоры *Н. Викторова, М. Рошаль*
Дизайн макета *Н. Мигаловская*
Верстка *Н. Бычкова*

ББК 88.352я7 УДК 159.947(075)

Ильин Е. П.

И 46 Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»)

ISBN 5-272-00028-5

Учебное пособие посвящено основным вопросам теории и методологии изучения мотивации и мотивов человека. Особое внимание в нем уделяется анализу представлений о сущности мотива, его структуре и разновидностям. Автор предлагает собственную концепцию мотивации и мотивов, базирующуюся на критическом рассмотрении и синтезе имеющихся в психологии взглядов на эту проблему. В пособии излагаются закономерности формирования мотивационной сферы человека в онтогенезе и в различных видах поведения и деятельности, рассматриваются нарушения мотивации при патологии. Представленные в пособии психодиагностические методики могут быть с успехом использованы в практической деятельности специалистов системы образования, спортивной и производственно-организационной сферы. Для психологов, психофизиологов, педагогов, а также студентов факультетов психологии и педагогических учебных заведений.

ISBN 5-272-00028-5

ЗАО «Питер Бук» 196105, Санкт-Петербург, ул Благодатная, 67
Лицензия ИД № 01940 от 05 06 00.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции
ОК005-93, том 2; 95 3000 — книги и брошюры.
Подписано в печать с готовых диапозитивов 05.02.02. Формат 70 » 100' /
Усл. п. л. 41,6. Доп. тираж 5 000. Заказ *N*> 33.
ОАО «Санкт-Петербургская типография № в». 193144, Санкт-Петербург, ул. Моисеенко,
Телефон отдела маркетинга 271-35-42.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности — одна из стержневых в психологии. Б. Ф. Ломов, например, отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль. «Трудность здесь состоит в том, — пишет он, — что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения. Откуда берутся и как возникают мотивы и цели индивидуальной деятельности? Что они собой представляют? Разработка этих вопросов имеет огромное значение не только для развития теории психологии, но и для решения многих практических задач» *(Б. Ф. Ломов,* с. 205).

Неудивительно, что мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий как отечественных (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаев, П. М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

Обилие литературы по проблеме мотивации и мотивов сопровождается и многообразием точек зрения на их природу, что вынуждает некоторых психологов впадать в излишний пессимизм и говорить о практической неразрешимости проблемы. Общим недостатком существующих точек зрения и теорий является отсутствие системного подхода к рассмотрению процесса мотивации, вследствие чего любой фактор, влияющий на возникновение побуждения и принятие решения, объявляется мотивом. Очень мало внимания (особенно в отечественной литературе) уделяется анализу причин столь значительного расхождения авторов в понимании сущности мотивации и мотивов; как правило, имеет место либо простое изложение взглядов других авторов на проблему, либо довольно поверхностная критика всех отличных от собственной точек зрения, без поиска и развития того рационального, что имеется в подходах предшественников. Между тем непредвзятый анализ позволяет увидеть в различных гипотезах и формулировках много ценной информации, которую можно использовать при построении целостной и непротиворечивой концепции мотивации и мотива.

В данной книге мною предпринята именно такая попытка. В основу этой работы положен интегральный подход к рассмотрению сущности и структуры мотивации

и мотива, снимающий, как я надеюсь, большинство имеющихся противоречий. Этот подход позволяет по-новому взглянуть на ряд положений, казавшихся аксиоматичными и незыблемыми в психологии мотивации, а также обосновать положение С. Л. Рубинштейна о том, что мотивы составляют ядро личности человека. Таким образом, зная особенности личности, можно в значительной мере судить о мотивационной сфере человека, а изучая мотивационную сферу, мы тем самым изучаем и личность.

Изложение проблемы мотивации осуществлено в книге таким образом, чтобы склонить читателя к размышлению, к критическому подходу при рассмотрении различных точек зрения и, в конце концов, к самостоятельному поиску истины, поскольку многие из высказанных в книге положений не могут рассматриваться как истина в последней инстанции, а лишь отражают мой подход к указанной проблеме, попытку увидеть противоречия в существующих концепциях и наметить пути устранения этих противоречий.

Данная книга является расширенным переизданием моей книги, вышедшей в позапрошлом году *(Ильин Е. П.* Мотивы человека (теория и методы изучения). — Киев: Вища школа, 1998). В ней появились новые главы и разделы, в которых значительное внимание уделено вопросам формирования мотивов с помощью различных психологических и педагогиче-ских приемов, существенно расширено приложение, в котором приведены методики изучения мотивов.

Несмотря на то что эта книга выходит самостоятельным изданием, идейно она является продолжением изложения проблемы воли (произвольного управления), начатого в другой книге *{Ильин Е. П.* Психология воли. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000). По существу, в данной книге лишь подробно рассматривается одна из функций воли — самодетерминация.

Книга рассчитана на психологов и на тех, кто готовит себя к этой профессии; на физиологов, изучающих поведение человека; на педагогов, желающих лучше ориентироваться в данной проблеме и узнать о том, какие имеются подходы к исследованию мотивации учащихся.

Книга может быть полезна практикам (школьным психологам, педагогам и всем, кто занят изучением поведения человека) еще и по той причине, что в конце ее приведены методики изучения мотивов.

Книга снабжена научным и бытовым словарями терминов, относящихся к мотивации, а также списком работ по данной проблематике.

1 ПОБУДИТЕЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ АКТИВНОСТИ (ПОВЕДЕНИЯ) ЧЕЛОВЕКА И ЖИВОТНЫХ

1.1. КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕРМИНАЦИИ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ЖИВОТНЫХ

Потребностные теории-мотивации. Научному изучению причин активности человека и животных, их детерминации, положили начало еще великие мыслители древности — Аристотель, Гераклит, Демокрит, Лукреций, Платон, Сократ, упоминавшие о «нужде» как учительнице жизни. Демокрит, например, рассматривал нужду (потребность) как основную движущую силу, которая не только привела в действие эмоциональные переживания, но сделала ум человека изощренным, позволила приобрести язык, речь и привычку к труду. Вне потребностей человек не смог бы выйти из дикого состояния.

Гераклит подробно рассматривал побудительные силы, влечения, потребности. По его мнению, потребности определяются условиями жизни, поэтому свиньи радуются грязи, ослы золоту предпочитают солому, птицы купаются в пыли и золе и т. д. Говоря о связи побудительных сил и разума, Гераклит отмечал, что всякое желание покупается ценою «психеи», поэтому злоупотребление вожделениями ведет к ее ослаблению. В то же время умеренность в удовлетворении потребностей способствует развитию и совершенствованию интеллектуальных способностей человека.

Сократ писал о том, что каждому человеку свойственны потребности, желания, стремления. При этом главное заключается не в том, каковы стремления человека, а в том, какое место они занимают в его жизни. Человек не может преодолеть свою природу и выйти из-под зависимости от других людей, если он не в состоянии управлять своими потребностями, желаниями и поведением. Люди, не способные укрощать свои побуждения, являются рабами телесных страстей и внешней действительности. Поэтому человек должен стремиться к минимизации потребностей и удовлетворять их только тогда, когда они становятся действительно насущными. Все это приблизило бы человека к богоподобному состоянию, и главные усилия воли и разума он смог бы направлять на поиск истины и смысла жизни.

У Платона потребности, влечения и страсти образуют «вожделеющую», или «низшую», душу которая подобна стаду и требует руководства со стороны «разумной и благородной души».

Аристотель сделал значительный шаг вперед в объяснении механизмов поведения человека. Он полагал, что стремления всегда связаны с целью, в которой в форме образа или мысли представлен объект, имеющий для организма полезное или вредное значение. С другой стороны, стремления определяются потребностями и связанными с ними чувствами удовольствия и неудовольствия, функция которых состоит в том, чтобы сообщать и оценивать пригодность или непригодность данного объекта для жизни организма. Таким образом, любое волевое движение и эмоциональное состояние, определяющие активность человека, имеют природные основания.

Близки к этим воззрениям и взгляды Лукреция. Источниками воли, по его мнению, являются желания, вытекающие из потребностей.

Голландский философ Б. Спиноза считал главной побудительной силой поведения аффекты, к которым он относил в первую очередь влечения, связанные как с телом, так и с душой. Если влечение осознается, то оно превращается в желание.

Особое значение придавали потребностям как основным источникам активности человека французские материалисты конца XVIII века. Э. Кондильяк понимал потребности как беспокойство, вызываемое отсутствием чего-либо, ведущего к удовольствию. Благодаря потребностям, полагал он, возникают все душевные и телесные привычки.

П. Гольбах также подчеркивал определенную роль потребностей в жизни человека, но делал это глубже и последовательнее. Потребности, писал он, выступают движущим фактором наших страстей, воли, умственной активности. Через мотивы, представляющие собой реальные или воображаемые предметы, с которыми связано благополучие организма, потребности приводят в действие наши ум, чувства и волю и направляют их к тому, чтобы предпринять определенные меры для поддержания существования организма. Потребности человека беспрерывны, и это обстоятельство служит источником его постоянной активности. П. Гольбах в учении о потребностях утверждал, что для объяснения активности человека достаточно одних внешних причин, и полностью отвергал традиционное представление идеализма о спонтанной активности сознания, познавательной, эмоциональной и волевой деятельности.

К. Гельвеций источником активности человека считал страсти. Физические, или природные, страсти возникают из-за удовлетворения или неудовлетворения потребностей. Последние он отождествлял с ощущениями.

Большую роль потребностям в понимании поведения человека отводил Н. Г. Чернышевский. Только через них, считал он, можно понять отношение субъекта к объекту, определить роль материально-экономических условий для психического и нравственного развития личности. С развитием потребностей он связывал и развитие познавательных способностей. Первичными являются органические потребности, удовлетворение которых ведет и к появлению нравственно-эстетических потребностей. Животные наделяются лишь физическими потребностями, которые и определяют их поведение и психическую жизнь.

Также значительную роль в психической активности человека отводил потребностям Р. Вудвортс. Благодаря им организм оказывается чувствительным к одним стимулам и безразличным к другим, что, таким образом, не только определяет ха-

рактер двигательных реакций, но и влияет на восприятие окружающего мира (здесь смыкаются взгляды Р. Вудвортса и А. А. Ухтомского на доминанту и, по существу, рассматривается потребность как доминантный очаг возбуждения).

В 20-е и последующие годы нашего столетия в западной психологии появляются теории мотивации, относящиеся только к человеку (К. Левин [K. Levin, 1926]; Г. Олпорт[C Allport, 1937] и др.). Здесь, наряду с органическими, выделены вторичные (психогенные) потребности, возникающие в результате обучения и воспитания (Г. Мюррей [H. Murrey, 1938]). К ним отнесены потребность в достижении успеха, в аффилиации и агрессии, потребность в независимости и противодействии, в уважении и защите, в доминировании и привлечении внимания, потребность в избегании неудач и вредных воздействий и т. д. Свою классификацию потребностей человека дал и А. Маслоу (A. Maslow, 1954) (см. раздел. 9.7).

Как видим, в XX веке понятие «мотивация» остается тесно связанным с понятием «потребности». При этом потребностные теории мотивации противопоставлялись взглядам на мотивацию бихевиористов, согласно которым поведение развертывается по схеме «стимул — реакция».

Бихевиористские теории мотивации. Бихевиористы отмечали, что термин «мотивация» слишком общий и недостаточно научный, что экспериментальная психология под этим названием фактически изучает потребности, влечения (драйвы), имеющие чисто физиологическую природу. Бихевиористы объясняют поведение через схему «стимул — реакция», рассматривая раздражитель как активный источник реакции организма. Для них проблема мотивации не стоит, так как, с их точки зрения, динамическим условием поведения является *реактивность* организма, т. е. его способность отвечать специфическим образом на раздражители. Правда, при этом отмечается, что организм не всегда реагирует на воздействующий извне стимул, в связи с чем в схему введен фактор (названный мотивацией), объясняющий различия в реактивности. Но снова этот фактор свелся к чисто физиологическим механизмам: различию в чувствительности организма к данному стимулу, т. е. к порогам ощущений. Исходя из этого, мотивацию стали понимать как состояние, функция которого в снижении порога реактивности организма на некоторые раздражители. В этом случае мотив рассматривается как энергизатор или сенсибилизатор.

Наиболее видный представитель динамической психологии американец Р. Вудвортс (R. Woodworth, 1918), критикуя бихевиористов, трактовал ответ на внешнее воздействие как сложный и изменчивый акт, в котором интегрируются прошлый опыт и своеобразие внешних и внутренних наличных условий. Этот синтез достигается благодаря психической активности, основой которой служит стремление к цели (потребность).

В обыденной жизни принято считать, что поведение человека определяется планом и стремлением реализовать этот план, достичь цели. Эта схема, как отмечает Ж. Нюттен (J. Nutten, 1984), соответствует реальности и учитывает сложное человеческое поведение, в то время как бихевиористы в качестве модели принимают лишь элементарную психическую реакцию. Необходимо помнить, пишет Ж. Нюттен, что поведение — это еще и поиск отсутствующих или еще не существующих ситуаций и предметов, а не просто реагирование на них. На этом и основываются

взгляды психологов, рассматривающих мотивацию[1] как самостоятельный специфичный механизм организации поведения человека и животных.

Когнитивные теории мотивации. Еще У. Джемс в конце прошлого века выделял несколько типов принятия решения (формирования намерения, стремления к действию) как сознательного преднамеренного мотивационного акта. Объекты мысли, задерживающие окончательное действие или благоприятствующие ему, он называет *основаниями,* или *мотивами,* данного решения.

Во второй половине XX века появились мотивационные концепции Дж. Роттера (J. Rotter, 1954), Г. Келли (G. Kelly, 1955), X. Хекхаузена (H. Heckhausen, 1955), Дж. Аткинсона (J. Atkinson, 1964), Д. Макклелланда (D. McClelland, 1971), для которых характерным явиляется признание ведущей роли сознания в детерминации поведения человека. Когнитивные теории мотивации повлекли за собой введение в научный обиход новых мотивационных понятий: социальные потребности, жизненные цели, когнитивные факторы, когнитивный диссонанс, ценности, ожидание успеха, боязнь неудачи, уровень притязаний.

Р. Кеттелл (R. Cattell, 1957) построил «динамическую решетку устремлений». Он выделил мотивационные диспозиции типа «эргов» (от греч. *ergon* — энергия, работа), в которых видел своего рода биологически обусловленные влечения, и «энграммы», природа которых содержится не в биологической структуре, а в истории жизни субъекта.

Во многих зарубежных мотивационных концепциях центральным психическим процессом, объясняющим поведение, становится принятие решения.

Психоаналитические теории мотивации. Новый этап изучения детерминации поведения начался в конце XIX века в связи с появлением учения Зигмунда Фрейда (S. Freud, 1895) о бессознательном и влечениях человека. Он придавал решающую роль в организации поведения бессознательному ядру психической жизни, образуемому мощными влечениями. В основном сексуальными (либидо) и агрессивными, требующими непосредственного удовлетворения и блокируемые «цензором» личности — «Сверх-Я», т. е. интериоризированными в ходе социализации индивида социальными нормами и ценностями. Если у У. Джемса мотивация в решающей степени связывалась с сознательным принятием решения (с учетом многих внешних и внутренних факторов), то у 3. Фрейда и его последователей в детерминации поведения решающая роль отводилась бессознательному, подавление побуждений которого со стороны «Сверх-Я» приводит к неврозам.

В этом же направлении разрабатывал свою теорию и У. Макдауголл (W. McDougall, 1923), который считал, что у человека имеется восемнадцать инстинктов. Он выдвинул «гормическую» концепцию, согласно которой движущей силой поведения, в том числе и социального, является особая врожденная (инстинктивная) энергия («горме»), определяющая характер восприятия объектов, создающая эмоциональное возбуждение и направляющая умственные и телесные действия организма к цели. Каждому инстинкту соответствует своя эмоция, которая из кратковременного состояния превращается в чувство как устойчивую и организованную

[1] Подробный анализ течений и теорий мотивации и мотива, разрабатывавшихся зарубежными психологами в первой половине XX века, можно найти в монографиях П. М. Якобсона (1969) и X. Хекхаузена (1986).

систему диспозиций — предрасположений к действию. Таким образом, он пытался объяснить поведение индивида изначально заложенным в глубинах его психофизиологической организации стремлением к цели.

Биологизаторские теории мотивации. Среди них можно отметить те, которые обращаются к понятию «мотивация» лишь для объяснения причин активности организма (см. работу Ж. Нюттена, 1975). О мотивации в этом случае говорят как о мобилизации энергии. При этом исходят из представлений, что естественным для организма является состояние неактивности и, чтобы произошел его переход к активности, необходимы какие-то особые побудительные силы. Если же рассматривать живой организм как активный, то понятие «мотивация», с точки зрения этих ученых, становится лишним. Несостоятельность этих взглядов в том (как показал отечественный физиолог Н. Е. Введенский в конце XIX — начале XX века), что состояние физиологического покоя является тоже активным состоянием.

Мотивация в работах отечественных ученых. Среди отечественных психологов начала XX века, поднимавших вопросы о мотивации поведения человека, следует отметить прежде всего А. Ф. Лазурского, опубликовавшего в 1906 году книгу «Очерк науки о характерах». В ней довольно большое место отводится обстоятельному обсуждению вопросов, связанных с желаниями и влечениями, борьбой мотивов и принятием решений, устойчивостью решений (намерений) и способностью к внутренней задержке побудительных импульсов; высказанные положения не утратили актуальности и в настоящее время[1].

О влечениях, желаниях и «хотениях» человека, в связи с вопросами о воле и волевых актах, рассуждал в своих работах и другой крупный отечественный психолог Н. Н. Ланге (1914). В частности, он дал свое понимание отличий влечений от «хотений», полагая, что последние — это влечения, переходящие в активные действия. Для него «хотение» — это деятельная воля.

В 20-х годах и позже вопросы мотивации поведения рассматривал В. М. Боровский (1927), Н. Ю. Войтонис (1929, 1935), стоявший на биологизаторских позициях. Л. С. Выготский в своих работах тоже не оставил без внимания проблему детерминации и мотивации поведения человека. Так, в учебном пособии «Педология подростка» (1930-1931) он отводит большую главу вопросу о сущности интересов и их изменении в подростковом возрасте. Он считал, что проблема соотношения влечений и интересов является ключом к пониманию психического развития подростка, которое обусловлено прежде всего эволюцией интересов и поведения ребенка, изменением структуры направленности его поведения. Несмотря на некоторую односторонность в вопросе об интересах, несомненно положительным в его взглядах было убеждение, что интересы не являются навыками, как считали в то время многие психологи. В другой работе — «Истории развития высших психических функций» — Л. С. Выготский уделяет большое внимание вопросу о «борьбе мотивов». Одним из первых он стал разделять мотив и стимул,_говорил о произвольной мотивации. В 40-х годах мотивацию, с позиции «теории установки», рассматривал Д. Н. Узнадзе (1966), говоривший, что источником активности является потребность, кото-

[1] Ряд положений А. Ф. Лазурского будут рассмотрены нами при последующем изложении вопросов, относящихся к мотивации и мотивам.

рую он понимал очень широко, а именно как то, что является нужным для организма, но чем он в данный момент не обладает.

* * *

Во многих зарубежных мотивационных концепциях центральным психическим процессом, объясняющим поведение, является принятие решения. Недостатком этих теорий мотивации является рассмотрение лишь отдельных сторон мотивационного процесса, без попыток их объединения. Это связано с тем, что их авторы отрицают принципиальную возможность создания универсальной теории мотивации, одинаково удовлетворительно объясняющей поведение животных и человека.

1.2. СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ В ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЖИВОТНЫХ И ЧЕЛОВЕКА

Философы Древней Греции и Древнего Рима достигли значительных успехов в понимании детерминации (причинности) поведения человека. Однако их рационализм как философское течение обладал и крупными недостатками. Человек представлялся уникальным существом, не имеющим ничего общего с животными. Только он, наделенный разумом, мышлением и сознанием, обладает свободой выбора действий. Мотивация, детерминация поведения с этих позиций связывалась только с разумом и волей.

В отличие от объяснения поведения человека с позиций рационалистов как исключительно разумного, на поведение животных распространялись взгляды иррационалистов: оно несвободно, неразумно, управляется неосознаваемыми биологическими силами, проистекающими из органических потребностей. Неслучайно стоиками, представителями одного из философских течений, введено понятие «инстинкт».

Различия в воззрениях на сущность и происхождение мотивации поведения человека и животных сохранялись вплоть до середины XIX века. Это было столкновение представлений о главенстве произвольного и непроизвольного, волюнтаризма и необходимости. Произвольность и волюнтаризм выражали связь с душой как психологическим механизмом управления поведением человека, а непроизвольность и необходимость — с материалистическим пониманием причинности, с рефлексами.

Постепенно произошло сближение позиций рационализма и иррационализма в изучении причин поведения человека и животных. И произошло это благодаря эволюционному учению Ч. Дарвина, позволившему ученым свести к минимуму различия между человеком и животными.

С одной стороны, стали изучаться разумные формы поведения у животных, с другой — инстинкты и рефлексы у человека, рассматривавшиеся в качестве мотивационных факторов. Сближение понимания механизмов поведения у животных и человека привело к тому, что, например, английский философ Джозеф Пристли (вторая половина XVIII века) считал, что животные обладают зачатками всех способностей человека без исключения, причем отличие их от человека только «в степени, а не в

роде». Он приписывал животным волю, рассудок и даже способность к абстрагированию.

Качественное отождествление психики животных и человека, а следовательно и побудительных причин их поведения, допускали многие передовые естествоиспытатели и философы-материалисты XVHI-XIX веков (Ж. Ламетри, Ч. Дарвин, Н. Г. Чернышевский и др.). Этот шаг в сторону антропоморфизма был в целом ошибочным, однако и до сих пор вопрос о том, каким образом развивалась в филогенезе мотивация поведения животных и человека, остается столь же актуальным, сколь и неясным.

До сих пор в философской, биологической и психологической литературе принято говорить о мотивации и мотивах не только человека, но и животных (Н. Ю. Войтонис (1935), В. К. Вилюнас (1986) и др.). При этом под мотивацией понимается любая причина, вызывающая ту или иную реакцию животных и человека. Например, Н. Ю. Войтонис говорит о мотивации гнева, страха, П. В. Симонов (1975) принимает за мотивы животных их биологические потребности и т. д.

Предложенная П. К. Анохиным (1975) схема функциональной системы, в частности та ее часть, которая касается принятия решения, приложима как для произвольного, так и непроизвольного поведения, и это вроде бы дает основание сблизить мотивационные механизмы человека и животного. Действительно, у того и другого присутствует пусковая афферентация (стимул, сигнал, раздражитель), обстановочная афферентация (оценка и учет собственного состояния и ситуации), память (какая прежде была реакция на данный стимул) и потребность, называемая П. К. Анохиным мотивацией. У животных и у человека имеется предвосхищение будущих результатов, описываемых в различных схемах поведения как «акцептор действия», «установка», «ожидание», «экстраполяция», «антиципация».

Аналогии можно проводить и дальше. Так, у животных, как и у человека, при организации своего поведения проявляется избирательность (предпочтение). Л. Харрис и соавт. (L. Harris, J. Clay, F. Harggreaves, A. Ward, 1933) изучал избирательность пищевого поведения, которая определяется биологической потребностью. Если давать крысам в течение нескольких дней пищу, лишенную витамина В, а затем предложить им на выбор еду, содержащую и не содержащую его, то крысы очень быстро обучаются выбирать пищу с этим витамином.

Зависимость таких предпочтений животного от специфических потребностей организма показал и К. Рихтер (С. Richter, 1936). Однако животные не всегда предпочитают продукты, соответствующие той или иной нужде организма. Некоторые продукты, как показал П. Т. Янг (P. Yang, 1948), предпочитаются из-за особенностей самого продукта. Так, некоторые вредные вещества оказываются более привлекательными. Для обозначения предпочтения некоторых продуктов, не связанных с органическими потребностями, Янг предложил термин аппетитность. Очевидно, предпочтение основывается на вкусовых ощущениях, так как перерезание вкусовых нервов устраняло это предпочтение (К. Рихтер, 1942).

В опытах с «ожиданием награды» у животных формируется готовность к получению определенного корма, и в случае его подмены вместо пищевого наблюдается поисковое поведение. Все это свидетельствует о том, что, как отмечают О. К. Тихомиров и Т. Г. Богданова (1983), цели человеческих действий и процессы их образования имеют *биологическую предысторию.* Однако внешние сходства в поведении

и детерминирующих его факторах не должны заслонять существенных отличий обусловленности поведения у человека и животных. Они видны, например, при рассмотрении потребностей животных и человека. Не только социальные потребности, отсутствующие у животных, но и биологические не одинаковы у тех и других. На это обращал внимание А. Н. Леонтьев, ссылаясь на высказывание К. Маркса: «...голод, который утоляется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо с помощью рук, ногтей и зубов»[1]. Для изголодавшегося человека пища тоже перестает существовать в своей «человеческой» форме (потребность в пище «расчеловечивается», по терминологии А. Н. Леонтьева). То есть, потребляя пищу, человек не просто утоляет голод, но получает удовольствие, в том числе и эстетическое, от самой обстановки принятия пищи.

Далее: у животных диапазон объектов, выступающих в качестве удовлетворителей потребности, задан от природы, жестко ограничен специфичным для каждого биологического вида кругом приспособительных инстинктивных форм деятельности. У человека же круг этих объектов практически не ограничен, как не ограничены и формы деятельности по их добыче. Главное же в том, что поиск объектов удовлетворения потребности осуществляется человеком сознательно, с участием второй сигнальной системы. У животных же образ объекта (пищи, кормушки или хозяина) связан с работой первой сигнальной системы, которая обеспечивает им разумность поведения, но на более низком уровне. Например, по данным Р. У. Липера (R. Leeper, 1935), при возможности бежать по двум коридорам крысы бежали не куда попало, а в сторону воды — при жажде, в сторону пищи — при голоде.

Проявляемая животными избирательность в выборе пищи осуществляется также на непроизвольном уровне. Поисковая активность и направленное побуждение хотя и целесообразны, но не обладают смыслообразующей функцией, как у человека. За животное «думают» условные рефлексы, инстинкты, а направленность и целесообразность реагирования определяются целью рефлекторно. Правда, некоторые особенности поведения высокоразвитых животных заставляют думать о зачатках произвольности, а не сводить их поведение только к инстинктам и условным рефлексам, на что справедливо указывается в работах П. В. Симонова. Наблюдая, например, за кошкой, видишь, как она старается своим поведением показать хозяину, чего хочет, какая у нее в данный момент потребность: если в пище — она ведет хозяина к месту кормления, если в игре (двигательной активности) — она начинает заигрывать, принимает определенную позу или занимает определенное место и т. д. Животные осуществляют целенаправленную поисковую активность в случае голода или жажды, и ведет их не запах еды, а образ места кормления и посуды, в которой была пища.

У высших животных возможна и «борьба мотивов», например потребности в пище с инстинктом самозащиты (животное хочет схватить пищу, но боится). Наконец, у них проявляется и сила воли: они настойчиво требуют от хозяина пищу, которую он ест (бьют его лапой), или не мочатся, находясь дома или в транспорте (при этом, как и люди, испытывают мучительные ощущения).

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. 2-е изд. Т. 46., ч. 1. — М., 1968. — С. 28.

Таким образом, поведение животных может быть не только целесообразным, но в определенной степени разумным, произвольным. И если поставить вопрос о том, можно ли говорить о мотивации поведения животных, то ответ следует дать такой: это поведение в такой степени мотивированно, в какой оно носит произвольный характер. Такая позиция означает признание эволюционного развития мотивации как произвольного способа управления поведением.

Как бы то ни было, но приведенные данные позволяют сделать два важных вывода: мотивация не сводится лишь к реагированию (безусловно- или условно-рефлекторному), так как подразумевает участие сознания и преднамеренность, а не просто инстинктивную экстраполяцию; мотивация поведения человека и животных (если вообще о таковой у последних можно говорить) не равнозначна.

В основном поведение человека связано с произвольной регуляцией, а значит и с мотивацией, в которой ведущая роль принадлежит не физиологическим, а психологическим механизмам, так как сознательно осуществляются анализ ситуации, выбор цели и построение плана действия.

* * *

Вопреки распространенному в психологии и биологии мнению о том, что мотивацией является любая детерминация и любое побуждение, я считаю, что это не так. Говоря о мотивации *как особом виде детерминации поведения,* следует сразу отсечь побуждения, связанные с безусловно- и условно-рефлекторным реагированием на внешние стимулы (раздражители). Тогда нетрудно заметить, что вопрос о причине активности человека оказывается тесно связанным с волей: участвует она в инициации активности или нет, противоречит активность воле (желанию) субъекта или не противоречит. И не случайно мотив и воля часто понимаются как синонимы, причем не только на уровне бытового сознания, но и научного.

Отсюда следует и другое положение: не всякая причинная обусловленность поведения может считаться мотивом, а только та, которая связана с внутренними побуждениями человека.

1.3. ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ МОТИВАЦИИ И МОТИВОВ ЧЕЛОВЕКА

Рассматривая мотивацию человека как психологический феномен, ученые столкнулись со многими трудностями. Прежде всего возникла терминологическая неясность: одинаково и даже как синонимы употребляются термины «мотивация» и «мотив». «Мотивация» используется даже охотнее, так как, понимая под ней процессы детерминации активности человека и животных или формирования побуждения к действию или деятельности (А. Б. Орлов, 1989), в это понятие можно включать что угодно; ведь детерминировать и побуждать может безграничное множество вещей и явлений. Недаром Д. Дьюсбери (198 Опишет, что понятие «мотивация» используется обычно как мусорная корзина для разного рода факторов, природа которых недостаточно ясна. Действительно, мотивацию связывают с потребностями и мотивами, мировоззрениями человека и особенностями его представления

о себе, личностными особенностями и функциональными состояниями, с переживаниями, знаниями о среде и прогнозом ее изменения, с ожидаемыми последствиями и оценками других людей (В. А. Иванников, 1985, 1991).

Не лучше обстоит дело с понятием «мотив». В качестве его называются самые различные психологические феномены: представления и идеи, чувства и переживания (Л. И. Божович, 1968), потребности и влечения, побуждения и склонности (X. Хекхаузен, 1986), желания и хотения, привычки, мысли и чувство долга (П. А. Рудик, 1967), морально-политические установки и помыслы (А. Г. Ковалев, 1969), психические процессы, состояния и свойства личности (К. К. Платонов, 1986), предметы внешнего мира (А. Н. Леонтьев, 1971, 1975), установки (А. Маслоу, 1954) и даже условия существования (В. К. Вилюнас, 1990). Врачи ставят даже такой диагноз, как «немотивированные (!) головные боли», очевидно полагая, что мотив — это любая причина любого явления. Недаром А. Н. Леонтьев писал, что работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации — до такой степени различны те понятия, по поводу которых употребляется термин «мотив», и что само это понятие превратилось в большой мешок, в который сложены самые различные вещи. О вольном использовании понятия «мотив» литераторами, публицистами, юристами и говорить не приходится. Любая причина поступка исторического или экономического развития человечества называется мотивом. Неудивительно, что подчас исчезает сам предмет обсуждения, т. е. *мотив,* или же высказываются предположения, что современные понятия о нем описывают не одну, а несколько реальностей, не совпадающих друге другом (В. А. Иванников, 1985).

В результате такой неразберихи практики, имеющие дело с воспитанием людей, оказываются в сложном положении. Так, один из педагогов, Л. П. Кичатинов(1989), резонно задает вопрос: как быть педагогам, как при такой разноплановости в толковании «мотива» выйти на практическую дорогу его формирования? Пока не ясна суть явления, работа по совершенствованию или преобразованию этого понятия напоминает сказочную ситуацию «сделай то, не знаю что». Превращение «мотива» в «большой мешок», как справедливо указывает Л. П. Кичатинов, ведет к закрытию целого ряда педагогических перспектив.

В зарубежной психологии имеется около 50 теорий мотивации. В связи с таким положением В. К. Вилюнас (1990) высказывает сомнение в целесообразности обсуждения вопроса, что такое «мотив». Вместо этого он предлагает сосредоточить внимание на более отчетливом обозначении и описании отдельных феноменов, принимаемых в качестве побудителей активности. Другой подход предлагает В. А. Иванников (1985): нужно сузить содержание понятия «мотив» до какой-то одной реальности, а для обозначения других ввести новые понятия. Термин «мотив», по его мнению, нужно закрепить за устойчивыми образованиями мотивационной сферы в виде опредмеченных потребностей, а для обозначения конкретного ситуативного образования, непосредственно инициирующего деятельность, использовать термин «побуждение».

В ряде работ «мотив» рассматривается только как интеллектуальный продукт мозговой деятельности. Так, Ж. Годфруа (1994) пишет, что «мотив» — это соображение, по которому субъект должен действовать. Еще более резко говорит X. Хекхаузен (1986): это лишь «конструкт мышления», т. е. теоретическое построение, а не реально существующий психологический феномен. Он пишет, что в действитель-

ности никаких «мотивов» не существует, они не наблюдаемы непосредственно и поэтому не могут быть представлены как факты действительности. Они лишь условные, облегчающие понимание вспомогательные конструкты нашего мышления, вставляемые в схему объяснения действия между наблюдаемыми исходными обстоятельствами и последующими актами поведения. Неудивительно, что в его двухтомной монографии за «мотив» принимаются либо потребность (потребность во властвовании, называемая им «мотивом власти»; потребность в достижении — «мотив достижения»), либо личностные диспозиции (тревожность и другие), либо внешние и внутренние причины того или иного поведения (оказание помощи, проявление агрессии).

Не лучше обстоит дело и с другими понятиями, используемыми в мотивационных теориях, в частности — с понятием *побуждение*. Так, В. А. Иванников считает, что это понятие вводится как объяснительный конструкт, как нечто, что является необходимым и достаточным условием для начала и поддержания поведения, для достижения намеченной цели. Скептически относится к этому понятию и Р. Хайнд (1963). Он, в частности, пишет, что введение переменной «побуждение» уменьшает количество рассматриваемых связей между внешней и внутренней ситуацией и реакцией на них. Но если нас интересует степень независимости рассматриваемых параметров друг от друга, то это понятие может ввести в заблуждение и превращается в помеху. Отчасти можно согласиться с этими авторами, так как многие психологические понятия суть конструкты мышления, домыслы ученых. Но это не означает, что данное психологическое явление или образование не существует в действительности. Обозначение каких-то психологических явлений и феноменов — не плод воображения психологов, а результат анализа фактов. Если же следовать за Х. Хекхаузеном и некоторыми другими психологами, то надо признать, что нет и таких психологических феноменов, как воля, состояние, внимание, мышление и т. д., поскольку их тоже в руки не возьмешь и на приборах прямо не зафиксируешь. Из понимания этого факта следует лишь то, что любое теоретическое построение (касающееся и психической деятельности, предстающей перед исследователем как «черный ящик») должно опираться на факты, логически увязанные друг с другом, а не быть плодом фантазии и волюнтаризма; как хочу, так и называю, куда хочу, туда и отношу. Например, в учебниках по психологии «мотиву» отводится различное место в структуре психологических знаний: то в разделе «Направленность личности», то в разделе «Воля», то в разделе «Деятельность».

Противоречия существуют и по такому вопросу: к чему относятся мотивы и мотивация — к действию, к деятельности? А. Н. Леонтьев в 1956 году писал, что мотив побуждает отдельное, частное действие. Однако в более поздних работах он утверждал, что мотивы относятся только к деятельности, а действие не имеет самостоятельного мотива. Если принять это как частный случай осуществления действий, то правомерность утверждения А. Н. Леонтьева становится очевидной — каждое действие в составе деятельности не имеет *собственного* мотива, но это не значит, что эти действия не мотивированны. Просто для деятельности и действий имеется общий мотив. Однако цели деятельности и каждого действия в ее составе не совпадают, хотя и те и другие обусловлены смыслом деятельности как своеобразным стержнем осуществляемой программы.

В то же время действия могут выступать в качестве поступков. Но может ли быть немотивированным сознательно совершаемый поступок? Ответ очевиден. Поэтому самостоятельные действия должны иметь мотив. Само действие может выступать и в качестве деятельности, если ее содержанием является только это действие. Впрочем, рассматривая подобные случаи, А. Н. Леонтьев (1972) пишет, что когда одни и те же действия становятся деятельностью, то она приобретает самостоятельный мотив. Подобные случаи он обозначает как «сдвиг мотива на цель». Согласно же представлениям?. А. Пилояна (1984), мотив, наоборот, относится только к действиям, а деятельность он рассматривает в контексте понятия «мотивация». В этом он солидарен с М. Ш. Магомед-Эминовым (1987), который связывает мотивацию не только с подготовкой деятельности, но и с ее осуществлением.

Таким образом, проблема мотивации и мотивов остается остродискуссионной и, к сожалению, трудноизучаемой экспериментально. Многие зарубежные теории мотивации построены на основании экспериментов с животными, поэтому в ряде случаев прямая экстраполяция на человека невозможна. Кроме того, возникает вопрос: можно ли вообще эти теории рассматривать как истинно мотивационные? Не являются ли они биологическими теориями *детерминации* поведения?

В то же время, как отмечает П. М. Якобсон (1969), растущий интерес к психологии личности (а мотивационная сфера, без сомнения, является ее ядром), к сложным динамическим переменам в ее деятельности и поступках делает изучение мотивации поведения человека насущной задачей психологической науки. Очевидно, что требуются критическое рассмотрение существующих точек зрения на проблему и поиск нового подхода к ее решению.

2 ПОТРЕБНОСТЬ КАК ВНУТРЕННИЙ ПОБУДИТЕЛЬ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Как самостоятельная научная проблема вопрос о потребностях стал обсуждаться в психологии сравнительно недавно, в первой четверти XX века. При этом потребность как переживание нужды рассматривалась среди различных эмоциональных проявлений, а порой — и как инстинкты. Очевидно, первой работой, специально посвященной потребностям, является книга Л. Брентано (1921). Он определил потребность как «всякое отрицательное чувство, соединенное со стремлением устранить его при помощи удаления вызывающей его неудовлетворенности» (с. 10). С тех пор появилось много различных точек зрения на ее сущность — от чисто биологических до социально-экономических и философских. Так, к первым можно отнести представления 3. Фрейда о влечении и Г. Холла (G. Hall, 1961) о «драйве». К последним же относятся представления В. С.Магуна (1978,1983, 1985) о потребностях как отсутствии блага и Д. А. Леонтьева (1992) — как отношении между личностью и окружающим миром. Такой переход от одной крайности к другой привел к тому, что потребность как психологическое или психофизиологическое явление рассматривается все реже и во многих случаях вне мотивационного процесса. С появлением каждой новой «теории» вопрос запутывается еще больше, поскольку их авторы начисто отвергают представления своих предшественников. Сходство у большинства психологов наблюдается только в том, что почти все признают за потребностью функцию побуждения активности (поведения, деятельности) человека. И именно поэтому рассмотрение проблемы мотивации и мотивов мы начинаем с выяснения,что же такое потребность.

2.1. ПОНИМАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК НУЖДЫ

Слово «нужда» в «Словаре русского языка» *С. И. Ожегова* (1985) имеет два значения: *недостаток* необходимого (дефицит) и *потребность* в чем-нибудь. Близко к этому и понимание нужды как *надобности.* В таком значении слово «нужда» используется в различных сферах общественной и личной жизни, что создает, с одной стороны, условия для различного его толкования, а с другой —

толкает некоторых авторов на поиск единого критерия для определения «нужды», а за ней — и «потребности».

Можно, например, постоянно слышать и читать о нужде государства в квалифицированных кадрах для управленческого аппарата, о нужде предприятий в электроэнергии, сельского хозяйства — в удобрениях, животных — в корме и т. д. Но использование общего слова в различных сферах общественной и личной жизни еще не означает, что за этим словом скрываются тождественные феномены и что обыденное употребление его равнозначно научному и тем более психологическому. И прежде всего потому, что *способ реагирования на отсутствие или необходимость, нужность чего-то у разных объектов и систем будет разным.* Камень при отсутствии оптимальных метеорологических условий трескается и разрушается, но он не ощущает и не переживает этого эмоционально, как животные с высокоразвитой нервной системой в случае возникновения у них нужды. Поэтому при рассмотрении нужды как потребности требуется дифференцированный подход.

В психологии нужда чаще всего понимается как дефицит, нехватка чего-то в организме, и именно в таком значении она принимается за потребность. Д. Н. Узнадзе (1966, 1969), например, пишет, что понятие «потребность» касается всего, что является нужным для организма, но чем в данный момент он не обладает. При таком понимании наличие потребности признается не только у человека и животных, но и у растений.

Несомненно, что у человека нужда и потребность тесно связаны друг с другом. Но это не означает, что они тождественны. К. К. Платонов (1986) замечает, что отношения между потребностью человека и нуждой — это отношения между отраженным и отражаемым.

Мешает отождествлению нужды и потребности и зауженное понимание нужды только как дефицита. В связи с этим В. С. Магун (1983), Ю. В. Шаров (1970) и другие справедливо отмечают, что потребности человека связаны не только с дефицитом, но и с избытком чего-то, вредного для нормального функционирования организма, и появляется потребность в ликвидации этого избытка. О физиологических нуждах такого рода распространяться не стоит, они знакомы каждому. Но нужда появляется и в отношении психологических раздражителей, возникающих спонтанно, без предшествующего переживания дефицита, а из-за соблазнительности появившегося объекта. У ребенка появляется страстное желание получить увиденную в витрине магазина игрушку, хотя до этого ни о каких игрушках он не думал. Да и конфету он хочет не из-за дефицита глюкозы в организме, а потому, что вспоминает приятную сладость, увидев ее.

Таким образом, зауженное понимание нужды как дефицита неизбежно приводит к такому же пониманию потребности как психологического явления. В связи с этим следует упомянуть представления А. Маслоу о потребностях человека. Он называет «дефицитом» те потребности, неудовлетворение которых создает в организме «пустоты»; они должны быть заполнены для сохранения здоровья организма. А. Маслоу кроме обычных витальных нужд к «дефициту» относит нужду в безопасности, сопричастности, любви, уважении, признании. При этом он оговаривает, что далеко не все физиологические потребности можно отнести к этой группе, например потребность в сексе, выведении экскрементов, сне и отдыхе.

Устранение дефицита приводит к снятию напряжения, восстановлению гомеостаза, равновесию и самозащите, т. е. к самосохранению. Но есть, отмечает А. Маслоу, и *потребность в развитии,* самосовершенствовании. Это вторая группа потребностей, связанных с *самоактуализацией,* которую он понимает как непрерывную реализацию потенциальных возможностей, способностей, как совершение своей миссии, призвания, как более полное познание. Дети, отмечает он, получают *удовольствие* от своего развития и движения вперед, от обретения новых навыков. И это прямо противоречит теории 3. Фрейда, согласно которой каждый ребенок отчаянно жаждет приспособиться и достичьсостояния покоя или равновесия. По мнению последнего, ребенка, как существо неактивное и консервативное, следует постоянно подгонять вперед, выталкивая из предпочитаемого им уютного состояния покоя в новую пугающую ситуацию. Благодаря же потребности в развитии ничего подобного не наблюдается. В то же время А. Маслоу отмечает, что развитие личности складывается в зависимости от того, на чем она «зациклена»: на «ликвидации дефицита» или же на самоактуализации.

Итак, основным препятствием в толковании нужды как потребности является понимание ее только как дефицита. В то же время справедливо и замечание B.C. Магуна, что если нужда и потребность означают одно и то же, одно из них (у него — нужда) становится ненужным.

Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой потребность — это не сама нужда, а ее отражение в сознании человека. Так, К. К. Платонов пишет, что потребность — это психическое явление отражения объективной нужды в чем-либо организма (биологические потребности) и личности (социальные и духовные потребности). М. М. Филиппов (1968) рассматривает потребность как психический образ нужды.

Но и вопрос об отражении нужды в сознании решается психологами неоднозначно. У разных авторов результатом отражения являются различные психологические феномены: ощущения, переживания, состояние напряжения, испытываемая необходимость. С. Л. Рубинштейн (1946) писал, что конкретной формой существования потребности является эмоция. Многие психологи за потребность принимают предмет ее удовлетворения. У некоторых же потребность выступает сразу в нескольких качествах: как деятельность и как напряжение, как состояние и как свойство личности. Рассмотрим эти точки зрения.

2.2. ПОТРЕБНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ НУЖДЫ

Распространенным является взгляд на потребность как на отражение в сознании человека того предмета, который может удовлетворить (устранить) нужду. В. Г. Лежнев (1939) писал, что если потребность не предполагает наличие хотя бы в общих чертах того, что ее может удовлетворить, то просто нет и самой потребности как психологической реальности. Многими потребностью считается не только образ предмета, но и сам предмет. При таком толковании потребность как бы выносится за пределы субъекта. Эта точка зрения отражает бытовое, обыденное

понимание потребности, когда человек говорит: хочу хлеба, нуждаюсь в деньгах и т. п. Нелогичность принятия предмета удовлетворения потребности за саму потребность можно показать на многих примерах. Во-первых, здесь причина (потребность) и следствие (предмет, ее удовлетворяющий) поменялись местами: телега встала впереди лошади. Во-вторых, одна и та же нужда может удовлетворяться разными предметами. Если принять эти предметы за потребности, тогда одна и та же нужда превращается сразу в несколько опредмеченных потребностей. В действительности же речь должна идти о том, что одна и та же потребность может удовлетворяться разными средствами, которые, как отмечает И. А. Джидарьян (1976), правильнее рассматривать как цели.

Взгляд на потребность как на предмет приводит некоторых психологов к тому, что именно предметы рассматриваются ими как средство развития потребностей. Так, в одном из учебников утверждается, что развитие потребностей происходит путем изменения круга предметов, удовлетворяющих их. Выходит, чем больше предметов окружают человека, тем больше у него потребностей. Думается, что скорее речь должна идти об *обогащении способов и средств удовлетворения потребности,* а не о появлении новых потребностей. Ребенок, например, поиграв с игрушкой, бросает ее и берет другую не потому, что у него исчезла потребность в игре, а потому, что ему надоело удовлетворять эту потребность с помощью одного и того же предмета. При этом у него не возникает «потребность» в конкретной новой игрушке; он возьмет любую попавшуюся ему на глаза. С другой стороны, даже при наличии интересных книг в домашней библиотеке у многих детей не возникает желания прочесть их, не появляется любовь к чтению. Маленьких детей подчас приходится уговаривать, чтобы они попробовали незнакомый фрукт. Все это свидетельствует о том, что развитие потребностной сферы человека не осуществляется по типу «стимул—реакция» (предмет—потребность) из-за предъявления ему новых предметов. Это не приводит к желанию иметь их именно потому, что у человека отсутствует соответствующая этим предметам потребность.

Почему в бытовом сознании и даже в сознании психологов предмет отождествляется с потребностью? Дело в том, что с приобретением жизненного опыта человек начинает понимать, каким образом, с помощью чего может быть удовлетворена возникшая потребность. До своего первого удовлетворения потребность, как отмечал А. Н. Леонтьев (1971), еще «не знает» своего предмета, он еще должен быть найден, и, добавим, его еще необходимо запомнить. Поэтому потребности младенцев первоначально с предметами не связаны. Наличие потребности они выражают общим беспокойством, плачем. Со временем дети узнают те предметы, которые помогают избавиться от неприятных ощущений или получить удовольствие. Постепенно образуется и закрепляется условно-рефлекторная связь между потребностью и объектом ее удовлетворения, его образом (как первичным, так и вторичным — представлением). Образуются своеобразные потребностно-целевые комплексы («опредмеченные потребности», по А. Н. Леонтьеву), в которых потребность конкретна, а цель — часто абстрактна (нужна еда, жидкость и пр.). Поэтому во многих стереотипных ситуациях вслед за появлением нужды и ее осознанием у человека сразу же, по механизму ассоциации, всплывают образы предметов, удовлетворявших эту потребность ранее, а заодно и необходимые для этого действия. Ребенок не говорит, что у него появилось ощущение голода, жажды, а говорит: «хочу есть»,

«хочу пить», «хочу булку» и т. д., обозначая таким образом возникшую потребность. Потребности получают словесное обозначение (маркируются), становятся, пользуясь термином К. Обуховского (1972), «именованными». Таким образом, в сознании ребенка, а затем и взрослого предметы становятся *эквивалентами* потребностей, наподобие того, как ксилит заменяет диабетикам сахар, не являясь таковым.

Однако в ряде случаев даже у взрослых ассоциативная связь потребности с предметом ее удовлетворения может отсутствовать. Это бывает, например, когда человек попадает в неопределенную ситуацию или чувствует, что ему чего-то недостает (но не понимает, чего именно), или же неправильно представляет предмет потребности. Можно привести и другие примеры, когда предмет не является характеристикой потребности, не отражает ее содержания. Если я сосу конфету, это не всегда означает, что я проголодался или захотел сладкого; я могу это делать, чтобы не уснуть или перебить желание закурить. В данном случае предмет становится не потребностью и даже не целью, а средством, помогающим удовлетворить другую потребность (например, желание досмотреть телепередачу, когда клонит ко сну).

Итак, сказанное означает, что не могут быть сущностью потребности предметы ее удовлетворения. Для социологов потребности выступают как ценности, и характерно, что многие не отождествляют ценности и потребности.

2.3. ПОНИМАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК ОТСУТСТВИЯ БЛАГА. ПОТРЕБНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ

В. С. Магун (1983) считает, что в психологии понятие «потребность» неоправданно сужено и что назрела необходимость «вневедомственного» подхода к разнообразным ее феноменам. В связи с этим он полагает, что экономическая традиция, объединяющая промежуточные и конечные потребности (блага) в рамках общего ряда, является более конструктивной, чем психологическая. «Экономический» подход, по мнению В. С. Магуна, позволит понять механизмы взаимодействия собственных потребностей индивида с потребностями других людей и социальных систем. Таким образом, он встал, по существу, на тот путь рассмотрения потребностей, который В. Н. Мясищев (1995) называл историко-материалистическим, социальным, связанным с политической экономикой. Но при этом В. С. Магун не учитывает предостережения В. Н. Мясищева, что при таком подходе вовсе не следует, что потребность не относится к психологической области.

В основу своего подхода В. С. Магун положил понятия сохранения и развития (совершенствования) субъекта, научным и обыденным сознанием воспринимающиеся как проявления благополучия человека. Поэтому для их обозначения, считает он, вполне естественно воспользоваться термином *благо*. Им В. С. Магун обозначает состояния и процессы субъекта и его внешней среды, которые являются *причинами* (правильнее было бы сказать факторами, условиями) сохранения и развития этого субъекта. Поскольку таких причин может быть много, а главное, что между ними существуют множественные причинно-следственные связи (в качестве примера автор приводит стихотворение С. Маршака о том, как из-за отсутствия гвоздя для подковы командирского коня развернулась цепь событий, конечным звеном ко-

торой был захват города врагом), В. С. Магун вслед за экономистами вводит понятие *порядков.* При этом под благом первого порядка он понимает, например, состояние сытости, под благом второго порядка — хлеб, затем — зерно, мельницу, поле, на котором выращивают зерно, и так до бесконечности. *Состояние отсутствия блага* автор принимает за *потребность.* Находясь в таком состоянии, субъект как бы требует восстановления своей нарушенной целостности (сохранности), или развития, или появления условий, обеспечивающих эти результаты. Отсутствующее благо В. С. Магун называет предметом потребности. Таким образом, потребность в благе *X* — это состояние отсутствия блага *X,* а наличие блага *X*означает отсутствие потребности в нем.

Эта логичная на первый взгляд цепочка рассуждений страдает многими изъянами. Логику рассуждений автора можно принять только в отношении потребности и блага первого порядка, т. е. когда речь идет о рассмотрении потребности еще в общепринятом психологическом плане (да и то не для всех случаев). Когда же мы выходим за пределы субъекта и начинаем рассуждать о благах второго и последующих порядков, в рассуждениях автора появляется много брешей и белых пятен. Какая, например, должна была появиться у крестьянина-бедняка потребность, когда он хотел есть, а хлеба, муки, зерна, не говоря уж о мельнице, у него не было? Немедленно засевать поле? Или посмотрим на процесс развития человека. Согласно формуле автора, появление этого блага (развития) уничтожает или уменьшает потребность в нем, т. е. в развитии. Но разве можно в это поверить, наблюдая за неуклонным развитием ребенка или тренирующегося спортсмена? Неслучайно Л. И. Божович (1968) называла такие потребности *ненасыщаемыми.* С другой стороны, появление некоторых потребностей само может рассматриваться как благо (в общечеловеческом, а не экономическом понимании), например появление потребности жить после острой депрессии.

Отмечая в одной из своих работ, что блага могут сочетаться с вредными воздействиями, В. С. Магун (1985) тем самым делает неправомочным данное им определение блага как фактора, способствующего сохранению и развитию человека. Отсюда теряют всякий смысл его рассуждения о ценностях позитивных, в роли которых выступают блага, и негативных, в роли которых выступают потребности. Можно также заметить, что понимание им негативной ценности как чего-то вредного для организма звучит довольно странно; если бы потребность действительно была вредной, то из-за появления чувства голода (потребности в пище) животный мир давно бы вымер: вредное генетически не закрепляется.

В. С. Магун полагает, что соединение низших благ (состояний субъекта) и высших (предпосылок, условий) позволяет существенно расширить эвристические функции понятия «потребность», вывести этот феномен за пространственные границы субъекта. Отсюда, видя причины изменения состояний субъекта (появления потребности) вне человека, он вводит термин «внешняя потребность», хотя и понимает, что это звучит непривычно. Он выделяет также потенциальные потребности, под которыми понимается все, из-за отсутствия чего могут нарушиться процессы сохранения и развития индивида. Здесь он снова вступает в противоречие с самим собой, так как потребностью становится уже само благо, а не его отсутствие и связанное с этим состояние субъекта. Кроме того, рассуждения типа: раз у меня этого нет, значит, у меня в этом есть потребность, — далеки от реальности.

Отмеченные противоречия вытекают не из неудачных или неточных формулировок, а из логики рассуждений В. С. Магуна, которая порой далека от реальной жизни и ее психологического анализа. Отбросив психологический подход и опираясь на логико-формальный и социально-экономический подходы в понимании блага и потребности, автор неадекватными средствами попытался решить чисто психологическую проблему о сущности потребностей человека. В результате «вневедомственный» подход не помог прояснить суть вопроса.

Превращение для человека потребностей в ценности дало повод В. С. Магуну (1978) говорить о том, что удовлетворение потребности (и возникающая при этом удовлетворенность) не всегда приводит к исчезновению или ослаблению силы потребности, а наоборот, может приводить к ее усилению. В данном случае ход его рассуждений таков. Используя известную формулу У. Джемса:

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}},$$

В. С. Магун вместо самоуважения (как частного вида удовлетворенности) подставляет обобщенную удовлетворенность, на место притязаний — силу соответствующей потребности, а на место успеха — объем реально полученного блага. Он критикует имеющуюся точку зрения об обратной зависимости между силой потребности и удовлетворенностью, утверждающую, что чем больше удовлетворяется потребность и снижается ее сила, тем большее удовлетворение испытывает человек. Эта зависимость, пишет В. С. Магун, была бы справедливой, если бы делимое (объем реально полученного блага) было постоянной величиной. Только для этого случая верны положения У. Джемса: «При... уменьшении знаменателя дробь будет возрастать. Отказ от притязаний дает нам такое же желанное облегчение, как и осуществление их на деле...» (1991, с. 91) и Т. Карлейля: «Приравняй твои притязания нулю, и целый мир будет у ног твоих» (цит. по: У.Джемс, с. 92). В действительности же, продолжает он, делимое (величина блага) изменяется, и это может привести даже к прямой зависимости между силой потребности и ее удовлетворенностью, т. е. чем больше удовлетворение, тем сильнее потребность, и наоборот, чем сильнее выражена потребность, тем большее удовлетворение испытывает человек. Таким образом, делает вывод В. С. Магун, удовлетворенность влияет на потребность двояко: по мере роста удовлетворенности потребность в соответствующем благе может как ослабевать, так и усиливаться. Первое, согласно представлениям А. Маслоу, характерно для «мотивации дефицита», второе — для «мотивации роста».

С одним из положений В. С. Магуна (чем сильнее потребность, тем большее удовлетворение будет испытывать человек после удовлетворения этой потребности) спорить не приходится — это очевидный факт. Вызывает сомнение обратное положение: чем больше у человека удовлетворенность, тем сильнее у него будет потребность в соответствующем благе. Если не ввести уточнение, что речь идет о *знаемой* потребности, ставшей для человека ценностью, а не о реальной, испытываемой в данный момент потребности, то согласиться с В. С. Магуном трудно.

Начнем с того, что автору следовало бы разграничивать два понятия: удовлетворенность и удовлетворение. Как показано в одной из наших работ (Е. П. Ильин, 1981), это далеко не одно и то же. Удовлетворение человек испытывает каждый раз, когда его потребность полностью удовлетворяется (это выражается в переживании

удовольствия, облегчения). И именно это имеет в виду У. Джемс, когда говорит, что отказ от притязаний дает такое же желанное облегчение, как и осуществление их на деле. Следовательно, рассматривая и модифицируя его формулу, В. С. Магун должен бы говорить именно об удовлетворении, а не об удовлетворенности, ибо последняя есть выражение положительного *отношения* к какому-либо фактору жизни, работы в результате неоднократно испытываемого удовольствия и гарантированного, с точки зрения субъекта, получения этого удовольствия и впредь. То есть в этом случае речь идет о ценностях человека (данный фактор, вызывающий удовлетворенность, является для человека благом, ценностью). Неслучайно представления А. Маслоу были подкреплены данными исследования Ф. Фридлендера (F. Friedlender, 1965), который проводил опрос американцев с целью выяснить, насколько *значимыми* и удовлетворяющими являются для них различные обстоятельства жизни (т. е. какой фактор более значимый, более ценный). Неслучайно и В. С. Магун в качестве потребностей рассматривает жизненные ценности: цели человеческой деятельности, принципы жизни или важнейшие качества, необходимые для достижения жизненных целей. Но расположение этих ценностей по степени значимости не означает расположения их по силе потребности. Я могу заработок поставить на одно из первых мест, но при этом не переживать из-за отсутствия денег в данный момент, поскольку не испытываю в них нужды.

Тот же факт, что между удовлетворенностью (как отношением) и значимостью той или иной ценности выявляются положительные связи (корреляции), не должен вызывать удивления: чем большая удовлетворенность формируется у данного человека от конкретного фактора, тем большей ценностью этот фактор становится для него. Но это не имеет прямого отношения к реально переживаемой потребности, что пытается доказать В. С. Магун (если, конечно, потребность он понимает на самом деле как побудитель активности человека; однако очевидно, что это не так, иначе бы он не говорил об относительно пассивных потребностях, ставя под сомнение обязательность побудительности потребности. Все это можно принять только в одном случае — если речь идет о знаемых потребностях, ставших для субъекта ценностями).

В то же время идея В. С. Магуна о том, что чем сильнее удовлетворенность каким-то фактором, тем сильнее выражена у человека актуальная потребность в нем, могла бы быть реализована при рассмотрении переживания потребности как *предвкушения* чего-то. Ведь очевидно, что чем более выражено у меня положительное отношение к какому-то объекту или процессу, тем сильнее у меня может быть выражена тяга к нему, предвкушение удовольствия (поскольку удовлетворенность гарантирует мне его получение). К сожалению, В. С. Магун подобные случаи в своей работе не рассматривает.

2.4. ПОТРЕБНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОСТЬ

Б. Ф. Ломов (1984) определяет потребность как объективную необходимость. Однако еще К. Маркс писал, что нужда — это внутренняя необходимость. Следовательно, потребность может отражать не только внешнюю объективную необходимость, но и внутреннюю, субъективную.

«Необходимость» в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (1985) трактуется как надобность обязательная, неизбежная, без которой не обойтись. Однако если соотносить потребность с любой надобностью (Б. И. Додонов, 1973; П. А. Рудик, 1967) вне конкретного временного отрезка, то это, как и в предыдущем случае, будет слишком абстрактно. Организму, например, чтобы нормально развиваться, в принципе необходимы (нужны) белки, жиры, углеводы, соли, витамины. Но понимание и словесное обозначение этого является просто констатацией факта, обозначением наших знаний о зависимости организма от этих веществ, но не обозначением нужды в них *в данный момент* и тем более *не переживанием* нужды в них. Нужность и нужда — разные вещи. Если *нужность* в каких-то веществах обеспечивается регулярно без нарушения внутреннего гомеостаза, то и *нужда* как особое, специфическое потребностное состояние не возникает. Для того чтобы необходимость отражала потребность, она должна стать для субъекта актуальной в данный момент, превратиться в нужду, чтобы человек захотел того, что ему необходимо. Но и в этом случае соотношения между необходимостью и потребностью могут быть разными, не всегда совпадающими. В жизни бывает, что мы не всегда хотим то, что нам необходимо, и в то же время можем сделать что-либо, не испытывая потребности (например, поесть «про запас», зная, что потом долго не представится такой возможности; это как бы удовлетворение *предвидимой* потребности, которая должна появиться в будущем, а по сути — предупреждение ее возникновения). В пушкинские времена было модным нюхать табак. Потребность была в удовольствии от чихания, а надобность была в табаке. Таким образом, необходимость (ее осознание) может быть одним из побудителей активности человека, не являясь в собственном смысле слова потребностью, а отражая либо долженствование, чувство долга, либо превентивную целесообразность, либо надобность.

Д. А. Леонтьев (1992) полагает, что критерий необходимости может прилагаться к потребности только в том случае, если она — потребность — необходима для сохранения и развития человечества, а разрушительная или не играющая витальной роли с необходимостью не связана. Но как же трактовать случай с наркоманом, когда ему необходима «доза» для снятия «ломки»? Разве в этот момент у него нет потребности? Очевидно, не только полезное является необходимостью и потребностью.

Необходимость может отражать и зависимость организма и личности от конкретных условий существования, от факторов внешней среды, существенных для собственного сохранения и развития. Именно так некоторые авторы и понимают потребность— как зависимость от чего-то. У Б. И. Додонова (1978, 1984): потребность — это *внутренняя программа жизнедеятельности индивида,* отражающая, с одной стороны, зависимость от условий существования, а с другой — необходимость выполнения этой программы для того, чтобы существовать.

Как отмечает Б. И. Додонов, наиболее четко такое определение потребности дано В. А. Василенко: потребность — это заложенная в нас природой и обществом программа жизнедеятельности. Соглашаясь с этим, Б. И. Додонов дает такому пониманию потребности психологическое обоснование. С этой точки зрения ни нужда, ни отражение нужды в сознании человека (потребностное состояние по А. Н. Леонтьеву) не выражают суть потребности как источника активности человека, но содержат рациональное зерно — обозначение тенденции к взаимодействию человека и животных с внешним миром. Он полагает, и надо заметить,

вполне справедливо, что нельзя рассматривать потребность только как «запрос» организма и личности к объективному миру и подчеркивать лишь «страдательный» характер переживания нуждаемости. Потребность есть и *требование от себя* определенной производительной деятельности (созидания); организм и личность активны не только потому, что им надо что-то потребить, но и потому, что надо что-то произвести.

Неясно, однако, почему планирование, программирование созидания является самой потребностью, а не ее следствием. Планирование характеризует психическую активность человека уже после появления потребности: ведь планируется, как удовлетворить потребность, а не как ее сформировать. Поэтому создается впечатление, что Б. И. Додонов подменил потребность мотивационным процессом. Неслучайно он в качестве потребности выдвигает и намерение, а в качестве физиологического механизма намерения — «акцептор действия» (П. К. Анохин), справедливо полагая, что он есть не что иное, как программа поведения. Б. И. Додонов к «теоретическим» потребностям относит убеждения, идеалы, интересы; это еще больше убеждает в том, что в качестве потребности у него выступает все влияющее на мотивационный процесс.

Отождествляя потребность с программой жизнедеятельности (генетически запрограммированным или прижизненно сформированным поведением), Б. И. Додонов, по существу, вновь реанимирует старые биологизаторские представления о потребностях как инстинктах или условных рефлексах. Лейтмотивом этих представлений является отражение зависимости поведения и жизнедеятельности организма от сформированных или врожденных программ. Думается, никто не будет отрицать зависимость живого существа как от конкретных условий его существования, так и от запрограммированных реакций на внешние воздействия. Но стоит ли отождествлять зависимость с потребностью, как это делают некоторые авторы, в частности П. В. Симонов (1981, 1987)? Конечно, в потребностях отражается зависимость живых существ от факторов внешней среды, но зависимость показывает лишь, какие отношения существуют между ними, а не отражает сущность потребностей. Человек зависит от всплесков активности солнца, от магнитных полей, атмосферного давления и т. п., но разве у него есть потребность в этих всплесках и магнитных бурях?

В связи с этим трудно принять и суждения о потребности, высказанные Д. А. Леонтьевым. С его точки зрения, *потребность есть объективное отношение между субъектом и миром.* Во многом соглашаясь с положениями Б. И. Додонова, критикующего современные представления о потребности, он в то же время считает, что общепринятое на сегодняшний день понимание потребности (как происходящей от нужды) несет в себе остаточное содержание биологизированных предшественников этого понятия (инстинкт, влечение), из-за чего возникает ряд проблем в понимании ее сущности и роли. Д. А. Леонтьева не устраивает рассмотрение потребностей только с психологических позиций, так как оно связано с описанием «довольно поверхностных и вторичных проявлений потребностей», что закрывает путь к объяснению самих потребностей. С его точки зрения, возник предел, за который нельзя проникнуть, не сменив взглядов. Необходимо, пишет он, подняться с психологического уровня на философский, с позиции нуждающегося потребителя переместиться на позицию внешнего наблюдателя.

Д. А. Леонтьев считает, что потребность нужно определять через формы деятельности, в которых она реализуется, рассматривать ее как *потребность в деятельности,* а не в предметах. Обосновывает он это тем, что каждой потребности отвечает не один, а ряд предметов, которые объединяет не что иное, как характер направленной на них деятельности; с другой стороны, один и тот же предмет может относиться одновременно к нескольким потребностям и содержать возможность осуществления нескольких видов деятельности. Все это верно и уже отмечалось нами при обсуждении мнения, что потребность •— это предмет. Но Д. А. Леонтьеву можно и возразить: ведь одна и та же потребность может удовлетворяться разными видами деятельности (тщеславному человеку не важно, чем заниматься, лишь бы быть на виду). Поэтому подобные рассуждения — не самый сильный довод в его пользу. Главное не в том, через что определять потребность — предмет или деятельность, а что такое сама потребность. Д. А. Леонтьев отвечает на это так: потребность— это соответствующее одному из модусов (разновидности) жизнедеятельности объективное *отношение* между субъектом и миром (понимай — зависимость субъекта от окружающего мира), требующее для своей реализации активности субъекта в форме его деятельности. В таком понимании, считает автор, потребность предстает не как негативная характеристика индивида, определяемая через нужду, а как позитивная характеристика, отражающая форму взаимодействия с миром, определенную форму деятельности.

Надо сказать, что такой подход не является новым, он давно разрабатывается философами и социологами, причем их представления, мне кажется, ближе к пониманию проблемы. Так, М. С. Каган с соавторами (1976) пишут, что потребность — это отражение объективного отношения между тем, что необходимо субъекту для его оптимального функционирования, и тем, в какой мере он этим реально обладает; это *отражение отношения между необходимым и наличествующим.*

В. Л. Оссовский (1985) отмечает, что отношения между субъектом потребности и окружающим миром могут быть генетически запрограммированы (в виде программы жизнедеятельности, осуществляющейся через рефлексы, инстинкты) или же могут приобретаться в процессе онтогенетического развития человека. Актуализация этой программы жизнедеятельности в определенные моменты приводит к нарушению гомеостатичности системы организм—личность, в результате чего возникают *отношения противоречия* между субъектом (человеком) и объектом (окружающим миром), между состоянием субъекта потребности и предметом потребности. С точки зрения философов и социологов, человек, чтобы ликвидировать или не допустить возникновения отношений противоречия, предъявляет к окружающему миру (среде, обществу) требования (скорее — запросы). Некоторые философы принимают эти требования за потребность (Ф. Н. Щербак, 1976). В результате объекты окружающего мира, могущие удовлетворить требования (потребности) человека, становятся для человека *ценностями.* Например, В. П. Тугаринов (1969) определяет ценности как предметы (явления, их свойства), которые нужны (необходимы, полезны, приятны) людям в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов.

Стремление философов найти общее определение потребности как философской категории понять можно. Однако даваемые ими определения потребности, охватывающие все случаи возникновения нужды и необходимости, в том числе и потребности

человека, стирают грань между довольно специфичными состояниями живой и неживой природы, между высоко- и низкоорганизованными живыми существами, между человеком как организмом и как личностью. Попытки ряда авторов (В. С. Магун, Б. И. Додонов, Д. А. Леонтьев) обойти эту специфику (а в данном случае — заменить психологическое рассмотрение потребностей философским или социально-экономическим), подойти к раскрытию сущности потребностей человека с позиций макроанализа, обобщенности себя не оправдывают. Более того, вместо решения конкретного вопроса они переходят к абстрактным рассуждениям, отрывают реалии поведения человека от психологического анализа и еще больше осложняют понимание сути потребностей человека. И все это несмотря на многие справедливые замечания этих авторов по поводу существующего взгляда на потребности человека и искреннее желание устранить в своих концепциях недостатки и противоречия.

Во взглядах философов и социологов на потребности человека видны те же недочеты, что и у психологов (что, впрочем, естественно, так как, говоря о потребностях человека, они переходят на психологические позиции; на этом фоне тем более странен переход психологов на позиции философские или социально-экономические).

В изложенной позиции философов и социологов ценным представляется мнение об отражении субъектом возникшего противоречия между необходимым и наличным, однако и они не ушли от абстрактного рассмотрения сущности вопроса о потребностях. В связи с изложенным целесообразнее говорить о требованиях человека к окружающему миру не как о потребностях, а как о *потребностных отношениях* человека с этим миром. Схематически это можно представить так:

человек <— потребностные отношения —» окружающий мир (ценности).

Возникающее же между человеком и окружающим миром (объектами, ценностями) рассогласование (т. е. отсутствие того, что нужно человеку в данный момент) целесообразно назвать *потребностной ситуацией,* которая может и не отражаться человеком как личностью, не осознаваться. Поэтому потребностная ситуация является лишь базисом, условием возникновения потребности личности. Математически это можно представить так:

необходимое — наличное = А (рассогласование).

Потребностная ситуация может обнаруживаться (осознаваться и осмысливаться) как самим субъектом, так и другими людьми (например, врачом, знающим, что нужно больному, родителями, знающими, что нужно ребенку и т. д.). При этом происходит оценка значимости устранения обнаруженного рассогласования. Если это устранение значимо только для другого человека, дело может ограничиться *советом* (врача, педагога, родителя), как ликвидировать возникшее рассогласование; если же это рассогласование оценивается как лично значимое, то вызывает побуждение к действиям по его устранению.

В философии, как уже говорилось, рассматриваются потребности не только индивида и личности, но и общества (экономические, социальные и т. п.); эти потребности выступают в качестве интересов общества, классов, социальных групп и т. д.

В связи с этим принято говорить о *присвоении человеком потребностей общества.* Так, В. И. Ковалев (1988) пишет, что возникновение у человека потребностей связано с «присвоением», «ассимиляцией», принятием им нужд общественного развития. Например, потребность в труде возникает вследствие осознания общественной необходимости, важности труда каждого человека для общества, государства. Потребность общественного развития становится личной потребностью. Это «присвоение» происходит через *понимание человеком его потребностных отношений* с обществом и окружающим миром, его зависимости от них и одновременное осознание своей роли как созидателя, преобразователя, способствующего развитию общества.

С этой точки зрения «присвоение потребностей общества» есть не что иное, как воспитание у человека чувства долга, обязанности перед другими, формирование у него понимания необходимости воспроизводства условий существования не только для себя, но и для других, для общества в целом. Требования общества к каждому своему члену выступают в роли *мотивационных заданий;* после принятия человеком они становятся *долговременными мотивационными установками,* которые в определенных ситуациях актуализируются и превращаются в мотивы поведения и деятельности.

В связи со сказанным «присвоение личностью потребностей общества» нельзя понимать буквально, человек не берет потребности общества в готовом виде. Потребности (запросы, нужды) общества и личности — явления взаимосвязанные, но не тождественные.

2.5. ПОТРЕБНОСТЬ КАК СОСТОЯНИЕ

Довольно большое число психологов рассматривают потребность как состояние, в частности — как состояние напряжения (И. А. Джидарьян, В. Н. Мясищев, П. А. Рудик и др.). С этим трудно не согласиться. Ведь переживание нужды, само появление нужды свидетельствует об изменениях в состоянии организма и личности. Другое дело, какое это состояние и является ли оно единственным выражением потребности, т. е. достаточно ли сказать, что потребность есть специфическое состояние организма и личности. Б. И. Додонов, называя переживание нужды потребностным состоянием, считает, что оно еще не потребность, так как не является первоисточником активности человека и вроде бы не выполняет свою главную функцию — побудительную. С его точки зрения, потребностное состояние лишь сигнализирует о том, что удовлетворение потребности натолкнулось на трудности или не может далее осуществляться без тщательной ориентировки во внешней ситуации, т. е. без активизации познавательной деятельности. Потребностное состояние заставляет искать причину «страдания», выяснять, чего человеку не хватает. Все это так и есть. Странно только, что автор, называя это состояние *потребностным,* отрывает его от самой потребности, не признавая за ним и функцию побудительности. А ведь это состояние побуждает к поиску причин «страдания».

С других позиций критикует взгляд на потребность как потребностное состояние, проявляемое «здесь и сейчас», болгарский философ Любен Николов (1984). Он,

например, пишет, что тот, кто принимает, что потребность имеет место только тогда, когда организм находится в состоянии нарушенного равновесия, тот должен принять, что с выходом организма из этого состояния исчезает и потребность. Но разве можно утверждать, продолжает Л. Николов, что после утоления голода потребность в пище перестает быть присущей организму? Тот факт, что в данный момент организм или субъект не переживает потребность в форме специфического напряжения — стремления, отнюдь не означает, что соответствующая потребность перестает быть ему присущей после угасания этой формы ее проявления. Удовлетворенная потребность, пишет автор, не есть отсутствие потребности. Л. Николов считает, что переживание удовлетворенности является одной из форм существования потребности.

Сходную позицию занимает и Д. А. Леонтьев (1992). Он считает, что, приняв потребностное состояние за потребность, нельзя говорить о потребностях, которые не проявляются «здесь и теперь», т. е. о латентных потребностях. Получается, пишет он, что если потребность латентная, то ее как бы и нет. В качестве аргумента он приводит следующий пример: если человек не испытывает в данный момент влечения к чему- или кому-нибудь, разве он лишен этой потребности?

Конечно, было бы наивно отрицать, что человек как биологическое и социальное существо является обладателем *(носителем)* потребностей (требований к окружающей среде), которые в данный момент не актуализированы, но время от времени появляются. Если спросить у взрослого человека, какие у него могут быть потребности, он перечислит с добрый десяток (отнеся к ним, впрочем, и ценности, которыми он хотел бы обладать, чтобы удовлетворить имеющиеся потребности; но эта ошибка свойственна не только обывателям, но и социологам (М. К. Титма, 1969; В. Л. Оссовский, 1985), да и психологам тоже, о чем уже шла речь).

Однако это означает лишь то, во-первых, что человек обладает физиологическими и психологическими механизмами реагирования на нужду, которая у него периодически появляется (т. е., что организму и личности *присущи эти свойства;* очевидно, именно поэтому К. Обуховский считает потребности свойствами), и, во-вторых, что он обладает долговременной *памятью на пережитые потребности*[1]. Поэтому потребности «латентные» (Д. А. Леонтьев) или «потенциальные» (В. С. Магун) есть не что иное, как *знание* о появляющихся потребностях («знаемые потребности»). И точнее было бы говорить не о «латентных» и «потенциальных» потребностях, а о «знаемых» потребностях и наличии механизмов возникновения и формирования потребностей как частного проявления саморегуляции.

Заметим, что близкое к этому разделение потребностей имеется у Ш. Н. Чхартишвили (1958), который пишет, что следует различать два понятия: потребность и идею потребности. Потребность у него — это динамическое состояние данного момента конкретной личности, реальный процесс ее жизни. Идея же потребности — это знание, отражающее потребность вообще, вне указания на какого-либо конкретного индивида. Поэтому она доступна не только тому, кто фактически имеет эту потребность, но и тому, кто никогда не переживал ее непосредственно. Облада-

[1] Это, однако, не значит, что «...потребности... хранятся в долговременной памяти», как пишет Р. С. Немов (с. 393.). Потребность — это наличное состояние, а в долговременной памяти могут храниться лишь представления о потребностях.

ние идеей потребности, пишет Ш. Н. Чхартишвили, не означает наличия самой потребности. Идея потребности лишена силы (энергии), нужной для возбуждения к действию индивида.

Таким образом, и у Л. Николова, и у Д. А. Леонтьева произошла невольная подмена одного (что человеку *присущи* потребности) другим (что у человека *есть* потребность в данный момент).

Очевидно, следует различать словосочетания «испытывать (ощущать) потребность» (А. Пьерон, 1970, пишет, например, что испытывать потребность— это, в сущности, ощущать нехватку чего-либо), «иметь потребность» (не осознавая ее) и быть обладателем потребности, т. е. ее носителем как живым реактивным существом (наподобие того, как человек обладает разумом, способностями, психическими функциями и т. д., которые в данный момент вовсе не обязательно должны находиться в актуализированном состоянии). Следует иметь в виду, что для человека потребность является одной из *побудительных сил,* детерминирующей его активность (прежде всего психическую), поэтому отрицание взгляда на потребность как на оперативное состояние, заряженное энергией побуждения, заводит проблему произвольной активности человека в тупик. Кроме того, смысл организации человека как живого существа состоит не в том, чтобы всегда все было (пусть даже в латентном состоянии, наподобие тлеющих углей, которые стоит только раздуть, чтобы получить пламя), а в том, чтобы в определенный момент это нужное появилось, самоорганизовалось (недаром И. П. Павлов говорил, что организм человека и животных — это самоорганизующаяся система).

2.6. ПОТРЕБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СИСТЕМНАЯ РЕАКЦИЯ

Итак, рассмотренные точки зрения на сущность потребности содержат ряд непреложных фактов, которые необходимо учитывать при переходе к проблеме мотивации и мотива. Первое положение заключается в том, что потребность тесно связана с нуждой, понимаемой в широком плане как нужность, желанность чего-то, а не только как дефицит чего-то. Однако прямая аналогия потребности с нуждой недопустима вследствие того, что нужда организма отражает объективное состояние, а потребность личности связана с осознанием и пониманием нужды, т. е. имеет и субъективную сторону. Второе положение заключается в том, что из потребности личности нельзя исключить потребностное состояние, отражающее возникновение нужды и служащее сигналом для человека о необходимости удовлетворения возникшего желания. Это состояние является *реакцией* организма и личности на воздействия внешней и внутренней среды, приобретающие для человека (в силу необходимости, привлекательности) личную значимость. Третье непреложное положение состоит в том, что возникновение потребности личности является механизмом, запускающим активность человека на поиск и достижение цели, которая может удовлетворить эту потребность. Таким образом, потребность является необходимым звеном в процессе самосохранения и развития организма и личности. Четвертое положение заключается в необходимости разделения понятий «потребность организма» и «потребность личности».

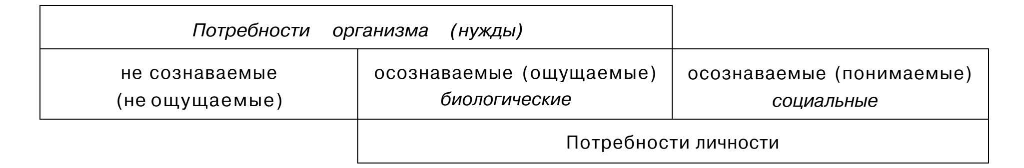


Рис. 2.1. Виды потребностей человека

Это обусловлено следующими обстоятельствами.

Первое: не всякая нужда организма (органическая потребность, дефицит) осознается человеком и превращается в побуждение, например нужда в минеральных веществах, витаминах и т. п. Поэтому часть нужд организма (которые не отражаются в сознании) могут не переходить в потребность личности (рис. 2.1).

Второе: осознаваемые органические потребности (называемые биологическими) — в пищевых веществах, в кислороде и т. п. — отражаются в сознании человека не только в виде ощущений («сосание под ложечкой» при голоде, например), но и как переживание напряжения в виде желания разрядить это напряжение, а порой и усилить, если оно связано с положительными эмоциями. Поэтому потребность личности — это не просто осознание нужды в виде ощущения, это чаще всего *трансформированная* в переживание и желание нужда. Человек испытывает нужду не в белках, жирах и углеводах, а в пище, притом приготовленной определенным способом, не в кислороде, а в воздухе, во вдохе и т. д. Учитывая еще, что многие потребности личности не связаны с биологическими потребностями организма, по крайней мере напрямую, приходишь к выводу, что потребности личности и организма — не тождественные образования.

Различия между нуждой (биологической потребностью) и потребностью личности отчетливо проявляются при рассмотрении сна человека. Потребность организма в сне четко проявляется тогда, когда человек засыпает против своей воли (при чтении книги, при просмотре телепередачи и т. п.); потребность же личности может проявиться, например, тогда, когда человек решает заснуть (ложится раньше, чтобы раньше встать).

Говоря о потребности личности как состоянии, важно иметь в виду две ее стороны, выступающие в единстве, — физиологическую (биологическую) и психологическую. Это видно на схеме чешского психолога Йозефа Шванцера (1978), где показаны слагаемые и детерминанты мотивации (см. рис. 2.2).

С физиологической стороны потребность, как уже говорилось, является реакцией организма и личности на воздействие как внутренних раздражителей — *эндогенные потребности,* так и внешних (как приятных, так и неприятных, угрожающих) — *экзогенные потребности* (П. А. Рудик, 1967). При этом переживаемое личностью «здесь и сейчас» потребностное состояние не всегда воспринимается как дискомфортное, но может быть и положительно эмоционально окрашенным, переживаемым как удовольствие, как предвкушение приятного (сладкая истома, сладостное томление). Именно поэтому Т. Шнейрла (T. Schneirla, 1966) в своей «двухфазной теории мотивации» подчеркивает, что усиление потребности может служить такой же «наградой» для живых существ, как и ослабление чрезмерно сильной потребности. Дети,

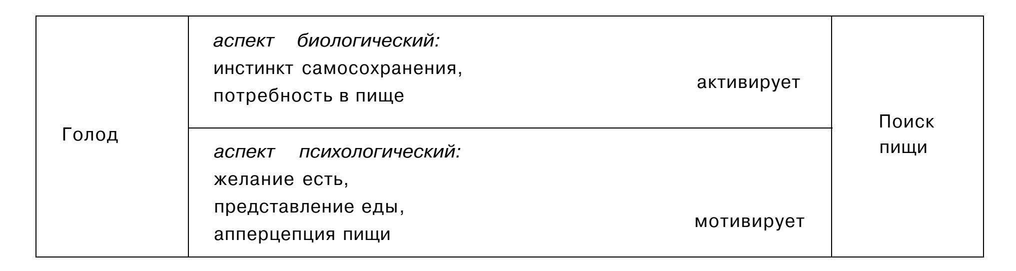


Рис. 2.2. Биологические и психологические компоненты потребности

в отличие от взрослых, относящихся к внешним раздражителям более или менее уравновешенно, особо эмоционально реагируют на явления окружающей среды, ее объекты, если они предвещают им какие-то удовольствия. Для малыша, например, мать не просто человек, а объект, вызывающий эмоционально насыщенное переживание. Стоит ребенку увидеть маму, как ему сразу хочется к ней на руки, чтобы она утешала его, кормила, ласкала; мама приходит — он смеется, уходит — плачет. Ребенок переживает и при виде игрушек, предметов, занятие с которыми вызывают у него удовольствие; желание поиграть с ними вызывает положительные эмоции, радость.

Потребностное состояние связано:

— с возбуждением определенных чувствительных центров, реагирующих на воздействие того или иного раздражителя (назовем это *специфическим возбуждением);*
— с возбуждением центров эмоций — например, удовольствия или неудовольствия (назовем это возбуждение *частично специфическим,* поскольку эмоции можно испытывать по поводу воздействия разных по модальности раздражителей);
— с возбуждением, равно как и напряжением, отражающим возникновение временного доминантного очага и требующего своего разрешения (назовем это *неспецифическим возбуждением,* поскольку в этом могут принимать участие неспецифические системы возбуждения — ретикулярная формация и гипоталамус).

Если потребность долго не удовлетворяется, то напряжение может перерастать в психическую напряженность.

С психологической точки зрения биологическая потребность представляет отражение в сознании этих видов возбуждения: специфическое возбуждение отражается в виде *ощущения* возникшего отклонения от гомеостаза (например, ощущение голода), частично специфическое — в виде переживания приятного или неприятного (комфорта или дискомфорта), а неспецифическое возбуждение — в виде *внутреннего напряжения и стремления (желания)* усилить или устранить переживание.

Психическая компонента биологической потребности имеется не только у человека, что доказывается экспериментом с животным, которому давали раствор сахарина. Так как у животного появлялись ощущения сладости, в дальнейшем уменьша-

лось потребление им сахара, из-за нехватки которого, собственно, и возникла потребность, хотя сахарин как источник энергии не заменяет его. С другой стороны, при сравнении эффекта приема пищи нормальным путем и через желудочную фистулу было замечено, что последнее поступление пищи должно быть более значительным, чтобы вызвать равный эффект насыщения (А. Пьерон, 1970), Следовательно, при удовлетворении потребности нужно получать и соответствующие вкусовые ощущения, которые частично снимают напряжение и связанное с ним побуждение.

В возникновении потребностей.личности участвует и *интеллектуальная компонента, так* как происходит ментализация потребности (Е. Клапаред [E. Claparede, 1930]). Она связана с пониманием того, чем вызвано появившееся ощущение, переживание, желание (о чем сигнализирует возникшее потребностное состояние), осознанием значимости и актуальности потребности в данный момент. Из изложенного выше становится очевидной одна из функций потребности личности — *сигнализация* о появлении дефицита, нужности чего-то, отражения этого в сознании человека.

Итак, на основании вышеизложенного можно дать следующее определение потребности личности, объединяя в нем различные рациональные моменты, высказанные разными авторами: *это отражение в сознании нужды (нужности, желанности чего-то в данный момент), часто переживаемое как внутреннее напряжение (потребностное состояние) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием.*

Раскрывая и уточняя данное определение, напомним, что нужда понимается нами не только как дефицит чего-то, но и как желание обладать привлекательным, нужным, необходимым для достижения цели объектом или как желание устранить неприятное ощущение или переживание (либо усилить их, если они приятны). Таким образом, данное определение потребности не основывается только на дефиците, не рассматривает потребность лишь как отрицательный феномен, связанный только с неприятными переживаниями человека. Потребность может быть связана и с положительными эмоциональными переживаниями.

Поэтому желанием человека может быть не исчезновение данной потребности, а ее продолжение («Я хочу, чтобы лето не кончалось...»). Вспомним опыты Д. Олдса (1958) с самораздражением крыс при вживлении им электродов в «центры удовольствия». Такие же «нескончаемые желания» наблюдались в клинике Н. М. Бехтеревой у больных, которым по медицинским показаниям вживлялись в мозг электроды и проводилась электростимуляция. Больные потом преследовали врачей и просили «пораздражать их еще» (из рассказа сотрудника этой клиники В. М. Смирнова).

Второе пояснение состоит в том, что в данном определении потребности говорится о побуждении *психической активности,* а не о побуждении действий, деятельности, поступков. Эта психическая активность направлена на понимание сущности возникшей потребности и на формирование цели (абстрактной или конкретной), т. е. на представления объектов и действий, могущих удовлетворить данную потребность. Это уточнение необходимо потому, что имеются *потребности пассивные,* недейственные в обычном понимании, не приводящие к каким-либо результативным действиям и поступкам: желание, чтобы важное для меня событие свершилось (например, выиграла моя любимая футбольная команда), желание кому-то понравиться, потребность в уважении и любви со стороны других людей (я хочу,

чтобы это было, но сам для этого не предпринимаю никаких шагов, хотя бы потому, что от меня ничего в данной ситуации может и не зависеть). Но эти пассивные потребности тоже вызывают психическую активность человека (переживания, рефлексию, раздумья, мечты).

2.7. ВТОРИЧНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Данное мною определение позволяет говорить не только о базовых, фундаментальных (первичных) потребностях человека, но и о вторичных — о потребностях в знаниях, определенных средствах, умениях (П. В. Симонов), называемых А. Пьероном и К. Левином «квазипотребностями», а по существу являющихся чаще всего социальными потребностями, формирующимися в онтогенезе в процессе социализации человека, в том числе и в процессе воспитания. Правда, А. Пьерон полагал, что вторичные потребности появляются у человека в результате взаимодействия базовых, природных потребностей, но в чем проявляется это взаимодействие, каким образом формируются вторичные потребности, в чем они себя проявляют, остается неясным.

В психологической литературе (Д. В. Колесов, 1991) отмечается, что с годами у человека формируется *потребность (привычка) в определенном способе удовлетворения первичных биологических потребностей* (П. В. Симонов) *или самостоятельная потребность в предметах, функционирующих в качестве средств по отношению к другим биологически значимым предметам.* Это может быть, например, привычка к определенной сервировке стола, к определенной одежде и т. п. При этом к первичным потребностям добавляется эстетическая сторона потребления, которая со временем может стать самостоятельной эстетической потребностью (И. А. Джидарьян, 1976). Пользуясь музыкальной терминологией, можно сказать, что в этих случаях с помощью вторичных потребностей происходит оранжировка первичных. Но как в музыке оранжировка не может заменить мелодию, а только украшает ее, так и вторичные потребности не могут заменить первичные, а лишь придают им эстетический облик. Часто кажется, что многие вторичные потребности происходят только «от разума», от знания того, что необходимо иметь или сделать для достижения данной цели. Такие потребности не связаны с ощущениями и по сравнению с основной потребностью могут переживаться с меньшим напряжением или вообще без него. В действительности же они лишь «обслуживают» первичные (базовые) потребности. Например, необходимость в каких-то орудиях труда возникает из-за наличия у человека потребностей достижения цели и избегания неудачи, а эти потребности могут основываться на других базовых потребностях. Эстетические потребности базируются на первичных потребностях: в получении удовольствия, в новизне, в познании. Поэтому можно полагать, что *вторичные потребности не подменяют первичные (базовые), а вместе с ними побуждают активность человека* (хотя это может быть и не очевидным даже для самого субъекта действия, так как на поверхности его сознания находится только последняя из цепи потребностей, непосредственно связанная с побуждением к достижению цели, получению результата). Так, потребность в красивой сервировке стола не имеет зна-

чения при отсутствии потребности в пище, потребность в красивом платье — без потребности получения эстетического удовольствия или удовлетворения самолюбия и т. д.

Именно связь вторичных потребностей с первичными дает возможность согласиться с мнением А. Пьерона, что мотивация даже сложных форм человеческой деятельности в принципе сводима к первичным психическим или психофизиологическим причинам.

Сложность же решения вопроса о вторичных потребностях и их связи с первичными (базовыми, природными) состоит в том, что последние еще не изучены во всем своем многообразии. Это приводит к неправильным выводам. Так, часто базовые, но осоциализированные потребности принимаются за чисто вторичные, социальные потребности (якобы сформированные в процессе онтогенеза человека под влиянием социального окружения), в результате чего они отрываются от первичных биологических потребностей. На самом же деле они являются лишь надстройкой над базовыми биологическими потребностями *п-го* порядка, и чем дальше отстоит та или иная надстройка от своего фундамента, тем более социализированной она является. Если же проследить путь развития той или иной социальной потребности, то оказывается, что во многих случаях она является лишь социальной формой отражения базовой биологической потребности, являющейся по отношению ко многим социальным потребностям, сформированным на ее основе, неспецифической общей потребностью. Этот процесс порождения все новых и новых социальных потребностей сродни разветвлению большой полноводной реки в дельте на отдельные рукава. Эти реки могут иметь разное название, но исток у них один и тот же.

В качестве таких общих неспецифических потребностей Г. С. Сухобская (1975) называет, например, познавательную потребность (интерес к новому), потребность в эмоциональной разрядке (можно добавить — ив эмоциональной зарядке), потребность в сопереживании. Из них вырастают другие потребности: в развлечении, в общении, эстетические и т. д. В свою очередь потребность, например, в развлечении приводит к потребности в чтении литературы, посещении театра, кино и т. д.

Вторичные потребности могут возникать на базе двух-трех основных потребностей, объединяться друг с другом в третичную потребность, в результате чего в мотивационной сфере личности формируется сложная система «знаемых» потребностей, становящихся предпочтениями.

2.8. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Последовательное углубление отражения в сознании нужды (от возникновения ощущения до понимания его причины) свидетельствует о том, что образование потребности — это стадиальный процесс. Наиболее отчетливо это показано в работе В. М. и И. В. Ривиных (1978) на примере развития у мужчин полового влечения как потребности. Авторы пишут, что возникновение половой потребности обычно связывается с моментом ее осознания в качестве специфического влечения. Предшествующий же этап ее развития (как органической по-

требности) выпадает из поля зрения исследователей, так как пока потребность неощутима и неосознаваема, она как бы не существует вообще и не влияет на психическую деятельность. Безосновательность подобных представлений, пишут авторы, видна даже из того, что у испытуемых, уже через полчаса после появления андрогенов, повышается чувствительность специфичных для данной потребности рецепторных зон и наблюдается уменьшение чувствительности всех остальных (отсюда ясно, что потребность развивается по механизму доминанты), хотя нет еще никаких осознанных переживаний. В связи с этим авторы выделяют *латентную стадию развития мотивации (читай — формирования потребности личности)*, в течение которой происходит специфическая «настройка» чувствительности к внешним раздражителям.

Вторая стадия формирования потребности — *неосознаваемая модальность нужды* (мотивации). Она характеризуется не как половое влечение, а как ощущение какого-то нового состояния. Испытуемые отмечали усиливающееся чувство непонятной тревоги, двигательное беспокойство или, напротив, вялость, которая описывалась как «приятная истома»; у некоторых проявлялись сосудистые реакции на коже лица и шее. Все это соответствовало первой стадии стресса — тревоге, описанной Г. Селье. На этой стадии энергия мотивации настолько неспецифична, что может стимулировать поведение другой модальности. Испытуемые не могли усидеть на месте, становились общительнее (неспецифическая разрядка).

Третья стадия — *стадия осознания потребности*. Она характеризуется появлением сексуального влечения. Отчеты испытуемых свидетельствовали о возникновении приятных ощущений в области таза и гениталий, мечтаний и планов сексуального характера, положительных эмоциональных переживаний.

Очевидно, при социальных потребностях вегетативные сдвиги и эмоциональные реакции менее выражены. Возможно, и стадиальность формирования этих потребностей будет отличаться от вышеописанной. К сожалению, вопрос этот практически не изучен.

2.9. КЛАССИФИКАЦИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Существуют различные классификации потребностей человека, которые строятся как по зависимости организма (или личности) от каких-то объектов, так и по нуждам, которые он испытывает. А. Н. Леонтьев в 1956 году соответственно с этим делил потребности на предметные и функциональные.

Выше уже говорилось, что потребности делят на первичные (базовые, врожденные) и вторичные (социальные, приобретенные). А. Пьерон предложил различать 20 видов фундаментальных физиологических и психофизиологических потребностей, создающих базу для любого мотивированного поведения животных и человека: гедонические, исследовательского внимания, новизны, поиска коммуникации и взаимопомощи, конкурентные побуждения и др.

В отечественной психологии чаще всего потребности делят на *материальные* (потребность в пище, одежде, жилище), *духовные* (потребность в познании окру-

жающей среды и себя, потребность в творчестве, в эстетических наслаждениях и т. п.) и *социальные* (потребность в общении, в труде, в общественной деятельности, в признании другими людьми и т. д.).

Материальные потребности называют первичными, они лежат в основе жизнедеятельности человека. Эти потребности сформировались в процессе филогенетического общественно-исторического развития человека и составляют его родовые свойства. Вся история борьбы людей с природой была прежде всего борьбой за удовлетворение материальных потребностей.

Духовные и социальные потребности отражают общественную природу человека, его социализацию. Надо, однако, заметить, что и материальные потребности тоже являются продуктом социализации человека. Даже потребность в пище у человека имеет осоциализированный вид: ведь человек употребляет пищу не сырой, как животные, а в результате сложного процесса ее приготовления.

П. В. Симонов (1987) считает, что потребности человека можно разделить на три группы: витальные, социальные и идеальные. В каждой из этих групп выделяются потребности сохранения и развития, а в группе социальных — еще и потребности «для себя» (осознаваемые субъектом как принадлежащие ему права) и «для других» (осознаваемые как «обязанности»). Удовлетворению любой из перечисленных потребностей способствуют исходно самостоятельные потребности в вооруженности (средствами, знаниями, умениями) и потребность преодоления препятствий на пути к цели, отождествляемая П. В. Симоновым с волей.

А. В. Петровский (1986) делит потребности: по происхождению — на естественные и культурные, по предмету (объекту) — на материальные и духовные; естественные потребности могут быть материальными, а культурные — материальными и духовными.

П. А. Рудик (1967) выделяет общественные и личные потребности, что вряд ли корректно: каждая потребность является личной. Другое дело — каким целям (общественным или личным) соответствует удовлетворение потребности человека. Но это уже будет характеризовать мотив, а не потребность.

У В. А. Крутецкого (1980) потребности разделены на естественные и духовные, социальные потребности.

Зарубежные психологи не столько классифицируют потребности, сколько дают их перечисление. Например, У. Макдауголл (W. McDougall, 1923), исходя из понимания потребностей как инстинктов, выделял следующие *инстинктоподобные мотивационные диспозиции* (готовые способы реагирования):

— пищедобывание; поиск и накопление пищи;
— отвращение; неприятие и избегание вредных веществ;
— сексуальность; ухаживание и брачные отношения;
— страх; бегство и затаивание в ответ на травмирующие, причиняющие боль и страдание или угрожающие этим воздействия;
— любознательность; исследование незнакомых мест и предметов;
— покровительство и родительская опека; кормление, защита и укрытие младших;
— общение; пребывание в обществе себе равных, а в одиночестве — поиск такого общества;
— самоутверждение; доминирование, лидерство, утверждение или демонстрация себя перед окружающими;

— подчинение; уступка, послушание, примерность, подчиненность тем, кто демонстрирует превосходящую силу;
— гнев; негодование и насильственное устранение всякой помехи или препятствия, мешающих свободному осуществлению любой другой тенденции;
— призыв о помощи; активное обращение за помощью, когда собственные усилия заканчиваются полной неудачей;
— создание; создание укрытий и орудий труда;
— приобретательство; приобретение, обладание и защита всего, что кажется полезным или привлекательным;
— смех; высмеивание недостатков и неудач окружающих нас людей;
— комфорт; устранение или избегание того, что вызывает дискомфорт (смена позы, местонахождения);
— отдых и сон; склонность к неподвижности, отдыху и сну в состоянии усталости;
— бродяжничество; передвижение в поисках новых впечатлений.

Из этого перечня ясно, что у Макдауголла речь идет о феноменах, чаще всего весьма далеких от потребностей.

Г. Мюррей (H. Murrey, 1938) выделяет следующие *психогенные* потребности: в агрессии, аффилиации, доминировании, достижении, защите, игре, избегании вреда, избегании неудач, избегании обвинений, независимости, неприятии, осмыслении, познании, помощи, покровительстве, понимании, порядке, привлечении внимания к себе, признании, приобретении, противодействии, разъяснении (обучении), сексе, созидании, сохранении (бережливости), уважении, унижении.

Э. Фромм (1998) считает, что у человека имеются следующие *социальные* потребности: в человеческих связях (отнесение себя к группе, чувство «мы», избегание одиночества); в самоутверждении (необходимость удостовериться в собственной значимости, для того чтобы избежать чувства неполноценности, ущемленности); в привязанности (теплые чувства к живому существу и необходимость в ответных — иначе апатия и отвращение к жизни); в самосознании (сознание себя неповторимой индивидуальностью); в системе ориентации и объекте поклонения (причастность к культуре и идеологии, пристрастное отношение к идеальным предметам).

Психологи говорят также о потребности сохранения и развития, дефицита (роста); о потребности быть отличным от других, единственным, незаменимым (т. е. о потребности, связанной с формированием и сохранением собственного «Я»); о потребности в избегании; о потребности в новых впечатлениях; о первичных и базальных потребностях — с одной стороны, и о вторичных потребностях — с другой.

Выделяют также группу *невротичных* потребностей, неудовлетворение которых может привести к невротическим расстройствам: в сочувствии и одобрении, во власти и престиже, в обладании и зависимости, в информации, в славе и в справедливости.

Б. Ф. Ломов выделяет потребности человека в веществе, энергии и информации, Г. Олпорт (1953) и А. Маслоу (1998) — «потребности нужды» и «потребности роста», Э. Фромм (1998) — потребность в связях с людьми, познания, потребность отождествления себя с классом, нацией, религией, модой и т. д. Выделяются также потребности, считающиеся принципиально не выводимыми из биологических потребностей в пище, сексе и т. п.: потребность в общении, потребность в самоцельных действиях, например игры, и потребность в абсолютной истине.

Пожалуй, только А. Маслоу дал стройную классификацию и систему потребностей, выделяя их группы: физиологические потребности, потребности в безопасности, в социальных связях, самоуважении, самоактуализации. Потребности низших уровней он называет нуждами, а высших — потребностями роста. При этом он считает, что эти группы потребностей находятся в иерархической зависимости от первой к последней, т. е. каждая более высокая потребность может быть удовлетворена лишь при удовлетворении всех предшествующих низших. Очевидно, что здесь А. Маслоу допускает ошибку. Как справедливо замечает А. И. Юрьев (1992, с. 88), с позиции А. Маслоу трудно объяснить поведение Яна Гуса и Джордано Бруно, сожженных на костре (и добавим, тем более трудно — акты самосожжения, ставшие в наше время не столь редкими, как форма протеста против социальной несправедливости).

Очевидно, что предложенные классификации и деления потребностей на группы не отражают их разнообразие.

2.10. ХАРАКТЕРИСТИКИ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ВЫРАЖЕННОСТЬ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Характеристики потребностей. Потребности характеризуются *модальностью* (в чем именно возникает нужда), *силой* (степенью потребностного напряжения), *остротой.* Под последней характеристикой, введенной Л. В. Куликовым (1997), понимается субъективное восприятие и субъективная оценка степени неудовлетворения потребности (или полноты ее удовлетворения). Поэтому речь должна идти, очевидно, об *остроте переживания* человеком неудовлетворенной или не до конца удовлетворенной потребности, причем чаще всего вторичной, социальной потребности: в профессиональном росте, в удовлетворенности работой, в уважении окружающих и т. п.

По временной характеристике потребности делятся на кратковременные, устойчивые и периодически возникающие.

Индивидуальные особенности потребностей. Известно, что у разных субъектов потребности выражены по-разному. Для биологических потребностей значимыми оказываются типы телосложения, темперамента, конституции, которые в конечном итоге связаны с интенсивностью обменных процессов в организме. Так, пикникам в силу интенсивности их обменных процессов требуется частое употребление пищи, астеники же состояние голода переносят легче. Пикники более чувствительны и к отсутствию воды. При нормальном же пищевом и водном режиме астеники более чувствительны к тепловому режиму.

Потребность в движении более актуальна для людей атлетического телосложения, чем для астеников и тем более для пикников. Поэтому гипокинезия (ограничение двигательной активности) больше влияет на самочувствие и настроение атлетиков. Пикники предпочитают даже «обездвиженность», она для них более комфортна, чем физические нагрузки. В исследованиях Н. П. Фетискина (1979) и Е. А. Сидорова (1983) выявлена связь потребности в двигательной активности

с типологическими особенностями нервной системы: у лиц с сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внутреннему» балансу потребность в двигательной активности больше, чем у лиц с противоположными типологическими особенностями, т. е. со слабой нервной системой и преобладанием торможения. По данным Н. П. Фетискина, это различие может достигать трехкратного размера.

Имеются и половые различия в выраженности биологических потребностей. Отсутствие пищи и воды хуже переносят мужчины. Недаром говорят, что путь к сердцу мужчины лежит через его желудок. У мужчин чаще проявляется потребность в чувстве риска, соперничества, в уважении, во власти. У женщин более выражена потребность в общении, заботе о других.

3 МОНИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУЩНОСТИ МОТИВА

Как уже говорилось в предисловии, взгляды на сущность мотива у психологов существенно расходятся. Но, несмотря на это, все они сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен (но разный у разных авторов). В основном психологи группируются вокруг следующих точек зрения на мотив: как на побуждение, на потребность, на цель, на намерение, на свойства личности, на состояния. Ниже анализируется каждое из этих представлений.

3.1. МОТИВ КАК ПОТРЕБНОСТЬ

Во многих работах потребность рассматривается как *побудитель* действий, деятельности, поведения человека.

Принятие потребности за мотив происходит прежде всего потому, что она объясняет в значительной степени, *почему* человек хочет проявить активность. Кроме того, как писал С. Л. Рубинштейн, в потребности содержится активное отношение (стремление), направляющее человека на преобразование условий с целью удовлетворения нужды. Следовательно, потребность объясняет, откуда берется энергия для проявления человеческой активности.

Эта роль потребностного побуждения обстоятельно и с критических позиций рассмотрена в обзоре зарубежных работ Е. Н. Баканова и В. А. Иванникова (1983). Ниже будут изложены основные положения этого обзора.

Принятие потребности за побудитель приводит к двум следствиям: 1) как только субъект переходит в состояние потребностного напряжения (драйва, нужды), начинается активность организма с высвобождением и тратой энергии; 2) чем выше напряжение потребности, тем интенсивнее побуждение. Поэтому в случае, когда условия не позволяют удовлетворить потребность, энергия должна возрастать и проявляться во все увеличивающейся «нецеленаправленной», «спонтанной», «общей» активности субъекта. Именно такое представление о детерминации активности господствовало в экспериментальной психологии в течение нескольких

десятилетий и сохраняется у многих авторов сегодня. Оно получило экспериментальное подтверждение во многих работах. Но уже в 50-е годы Д. Кемпбелл и Ф. Шеффилд (В. Campbell, F. Scheffild, 1953) на основании наблюдений высказали предположение, что потребностное напряжение не влияет на изменение активности, а вызывает лишь снижение порога ответа на внешние стимулы. В ряде более поздних работ также были зарегистрированы либо стабильность, либо снижение активности у обезьян и крыс при лишении их пищи и увеличение активности лишь в ответ на внешнюю ситуацию. Затем было показано, что происходит не только снижение «общей» активности животных, но изменяется ее структура, в связи с чем Ж. Нюттен (1975) высказал мнение, что активность, вероятно, никогда не является «общей», «ненаправленной».

Все эти данные заставили большинство исследователей отказаться от драйв-концепции в пользу гипотезы о том, что активность.вызывается лишь стимулом и наличными способами действия с ним. Таким образом, из изложенного выше следует, что органическая потребность (нужда), а именно о ней все время шла речь, не приводит прямо к активности по устранению нужды, а лишь создает повышенную чувствительность к воздействию соответствующих ей внешних раздражителей. При этом возникает состояние «оперативного покоя» (А. А. Ухтомский), отражающее появление доминантного очага возбуждения в пищевых центрах животных.

Конечно, и эта точка зрения при ее абсолютизации имеет слабости. Вряд ли животное будет находиться в состоянии сниженной активности долгое время; как говорится, «голод не тетка», сидя или лежа и умереть можно, рано или поздно оно проявит активность в поиске пищи.

Однако, даже учтя все это, надо признать, что возникновение потребности не может объяснить целенаправленную активность животных и человека, выбор того или иного способа (предмета и действия) удовлетворения потребности; в отношении перечисленного потребностное напряжение (состояние) слепо. Кроме того, было выявлено, что исследовательское и манипуляторное поведение у животных наблюдается и при отсутствии «первичных» потребностей, а актуализация последних либо снижает, либо оставляет без изменений исследовательскую активность (Р. Батлер и X. Харлоу [R. Butler, H. Harlow, 1954] и др.). Была сделана попытка объяснить такое не вызванное органическими потребностями поведение тем, что имеется врожденная потребность нервных тканей в функционировании, проявлением которой является исследовательское поведение (Р. Вудвортс [R. Woodworth, 1918]). Конкретизацию эта точка зрения приобрела в гипотезе Д. Хебба (D. Hebb, 1949) о нужде организма в оптимальном уровне активации нервной системы, который достигается при различных проявлениях активности: исследовательской, манипуляторной, игровой, познавательной. Однако и эта гипотеза не получила полного подтверждения, в связи с чем ряд ученых выдвинули новую гипотезу о «внешне вызванном драйве» (X. Харлоу [H. Harlow, 1953]; К. Монтгомери [K. Montgomery, 1953]). Под этим термином понимается потребностное напряжение, которое не является сигнализацией внутреннего состояния организма, а вызвано внешними причинами. Но ряд авторов считают, что и это мало что проясняет, так как в отношении исследовательского поведения драйв не выполняет функции побуждения.

Не избавляет от трудностей и постулирование процессуальной потребности на «психическом уровне», например,, «потребности в компетентности» (Е. Деси

[E. Deci, 1976]), мотивирующей игровую, исследовательскую и познавательную деятельность. Так, с позиции этой потребности трудно объяснить, почему в каждый отдельный период времени человек не во всем хочет быть компетентным, что его потребность «предпочитает» определенный круг вещей и странным образом не затрагивает тысячи других, а в следующий отрезок времени она переходит на другой, тоже ограниченный круг вещей. Таким образом, «потребность в компетентности» не помогает объяснить ни предпочтений, ни их смен, а значит предсказать, что, как и когда будет делать субъект.

Из своего обзора работ (в основном зарубежных авторов) Е. Н. Баканов и В. А. Иванников делают заключение, что понятие потребности выходит из круга существенных признаков побудителя деятельности, так как, во-первых, тканевой дефицит сам по себе не вызывает активности, а во-вторых, в процессуальной деятельности (игровой, исследовательской и т. д.) вообще не удается найти никакого дефицита, вызываемого депривацией объекта.

Проведенный этими авторами обзор работ показывает, насколько сложна проблема мотивации. В то же время делать широкие обобщения из полученных фактов, на которые авторы ссылаются в своем обзоре, тоже не следует. Во-первых, в большинстве случаев исследования проводились на животных, стоящих в иерархии животного мира не на самых высоких ступенях развития (в основном на крысах). Поэтому такие данные не всегда можно прямо переносить на человека: ведь нервная организация последнего намного выше, и вряд ли он станет подчиняться только биологическим закономерностям возникновения потребностного напряжения.

Во-вторых, изучались только биологические потребности.

В-третьих, тот факт, что в процессуальной деятельности животных (исследовательской, игровой) отсутствуют характерные для потребности черты (такие, как усиление драйва по мере нарастания депривации и феномен насыщения, т. е. редукция потребности), может говорить и о том, что существуют потребности иного рода, о которых мы еще мало знаем, не обязательно связанные с дефицитом и потреблением чего-то. По этому поводу П. В. Симонов замечает, что «...изучение исследовательского и игрового поведения у животных, ...опыты с сенсорной (информационной) депривацией у человека, последствия социальной изоляции и подобное показывают, что в основе представлений о наличии каких-то иных факторов вне и помимо потребностей, инициирующих поведение, лежит крайняя ограниченность наших знаний о многообразии реально существующих потребностей» (1987, с. 43).

В-четвертых, данные, противоречащие положению об оптимальном уровне активации нервной системы и нарастании потребностного напряжения при депривации, представляются не очень убедительными и скорее могут рассматриваться как частные проявления конкретной ситуации. Так, по данным Т. Н. Лебедевой (1971), если в какие-то дни двигательная активность школьников была снижена, в последующие дни они увеличивали свою активность сверх нормы, компенсируя таким образом ее дефицит.

Другое дело, что нарастание потребностного напряжения не всегда приводит к повышению активности, обеспечивающей полную разрядку этого напряжения; прямо пропорциональной зависимости между ростом потребностного напряжения и внешней активности может и не быть. Но отсюда вовсе не следует вывод, что потребность лишена побудительной функции (то, что человек ничего не делает, чтобы

устранить чувство голода, еще не говорит о том, что у него нет побуждения поесть). С этой точки зрения критерий для определения наличия побуждения при потребности (уровень активности) выбран не очень удачный, так как реализация побуждения у животных (не говоря уже о человеке) может блокироваться многими факторами, которые порой трудно учесть. Другое дело, что, даже признав за потребностью функцию побуждения деятельности, невозможно объяснить весь мотивационный процесс: почему выбирается этот объект, а не другой, почему потребность удовлетворяется с помощью этой активности, а не иной и т. д.

Очевидно, такое понимание приводит некоторых авторов к игнорированию роли потребностей в активации поведения и деятельности, и эта роль приписывается исключительно мышлению и речи. «Источником активности человека, — пишет А. Р. Лурия, — служат планы, перспективы и программы, которые формируются в процессе сознательной жизни людей; они социальны по своему происхождению и осуществляются при ближайшем участии сначала внешней, а потом и внутренней речи. Всякий сформулированный в речи замысел вызывает целую программу действий, направленных к достижению этой цели» (1978, с. 125). В другой работе он более детально развивает ту же мысль: «На первых порах ребенок подчиняется приказу матери; на последующих этапах, когда ребенок сам начинает владеть речью, он начинает использовать собственную речь как средство, детерминирующее его поведение» (1977, с. 74).

По этому поводу П. В. Симонов (1987) резонно задает ряд вопросов: почему ребенок подчиняется приказам взрослых? Зачем ребенок начинает воспроизводить речевые инструкции (ведь он может их и не воспроизводить)? Во имя чего, давая инструкции самому себе, ребенок подчиняется им, начинает выполнять их (ведь он может не подчиняться и не выполнять)? Впрочем, заключает П. В. Симонов, с точки зрения теории, где деятельность предшествует потребности и создает ее, подобные вопросы и не возникают. При этом он приводит слова Л. С. Выготского, что «...сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции» (1956, с. 379). Однако, защищая значение потребностей в детерминации поведения человека, П. В. Симонов впадает в другую крайность — он считает, что потребности являются основой и движущей силой человеческого поведения, и отождествляет их с мотивами.

На этих же позициях стоит и Д. В. Колесов (1991), разработавший оригинальную концепцию развития психики, движущей силой которой являются потребности. Связи организма с внешней средой он называет *потребностными связями,* которые могут иметь разную степень напряженности (активность и покой, возбуждение и торможение). Он вводит понятие *потребностного цикла* как единицы жизнедеятельности и единицы структурно-функциональной, включающей в себя как морфологическую основу, так и определенные соответствующие ей процессы. Началом потребностного цикла является возникновение в организме дефицита веществ, энергии, информации. Напряжение потребностных связей со средой есть потребностное возбуждение, которое у высших существ может иметь определенную модальность, окраску (голод, жажда и т. п.). Потребностное возбуждение в его отношении к последующей деятельности есть *потребностное побуждение.* У человека оно может сохраняться в течение длительного времени, проявляясь

при каждом подходящем случае. Такое побуждение, имеющее тонический характер, автор называет *установкой.*

При удовлетворении потребности заканчивается потребностный цикл. Удовлетворение потребности, пишет Д. В. Колесов, — это *овладение* предметом потребности и его *использование.* При этом существуют способы как овладения, так и использования, причем первые более разнообразны, так как связаны с конкретными условиями, в которых происходит удовлетворение потребности. Исполнительская активность существа, ориентированная в направлении его потребностных связей с окружающей средой, понимается автором *как деятельность.*

Д. В. Колесов говорит о *ядре потребности,* которое состоит из модели потребного результата — МПР (соответствующего, по П. К. Анохину, «акцептору действия») и генератора потребностного возбуждения (побудительной активности). Исходящее из генератора возбуждение побуждает исполнительную систему к деятельности (к воздействию на определенный объект окружающей среды). Информация о полезном результате проходит через МПР, играющую роль фильтра, к ядру потребности и ведет к затормаживанию генератора, т. е. к угасанию потребностного возбуждения; и деятельность исполнительной системы на время прекращается, существо «успокаивается».

Естественно, возникает вопрос, каким образом приводится в действие генератор возбуждения. Автор рассматривает три варианта: 1) возбуждение в генераторе возникает спонтанно, как результат формирующегося в ходе обмена веществ дефицита. При этом возбуждение генератора (гипоталамуса) не только «запускает» очередной потребностный цикл, но и повышает чувствительность детектора к имеющимся в окружающей среде полезным веществам, что облегчает их обнаружение; 2) возбуждение в генераторе возникает вследствие внешнего воздействия значимого объекта (это и обнаружение опасного объекта и уклонение от контакта с ним); 3) совмещение спонтанного возникновения возбуждения с воздействием на детектор полезного объекта. Это свойственно потребности в продолжении вида: накопление гонадотропных и половых гормонов и восприятие обладающего необходимыми свойствами существа противоположного пола.

В отличие от А. Н. Леонтьева, Д. В. Колесов считает, что любая потребность заранее «знает», что ей нужно («На то и потребностные эталоны!» — восклицает автор), но не «знает» или не всегда «знает», через какой объект внешнего мира (т. е. путем взаимодействия с каким объектом, путем усвоения какого объекта и т. д.) она это получит: это «знание» приобретается в ходе накопления жизненного опыта, путем проб и ошибок, благодаря научению, хотя некоторые ключевые сигналы действительно имеют врожденный характер, равно как и некоторые способы деятельности.

Соотношения между потребностями и мотивами, исходя из высказанных в психологической литературе точек зрения, можно систематизировать следующим образом:

1) между потребностью и мотивом возможны далекие и опосредствованные отношения;
2) потребность дает толчок к возникновению мотива;
3) потребность преобразуется в мотив после опредмечивания, т. е. после нахождения предмета, могущего ее удовлетворить;
4) потребность — часть мотива (В. А- Иванников, например, считает, что если побуждение принять за мотив, то частью этого побуждения является потребность);

5) потребность и есть мотив (Л. И. Божович, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и многие другие).

Против того, что потребность и есть мотив, возражает С. П. Манукян (1984), считающий, во-первых, что потребности нельзя отождествлять с мотивами, а во-вторых, что потребности не могут являться побудителями деятельности. Конечно, мнение С. П. Манукяна, что потребность не побуждает деятельность и поведение, в определенной степени справедливо. Ведь потребность детерминирует поведение человека не прямо, а опосредованно, через другие психологические образования. Однако без потребности, часто принимающей у человека форму долженствования, побуждение к деятельности становится невозможным, если речь идет о сознательной, произвольной активности человека.

Отождествить мотив с потребностью не позволяет ряд обстоятельств. Во-первых, потребность не полностью объясняет причину *конкретного* действия или поступка, почему делается так или иначе, — ведь одна и та же потребность может быть удовлетворена разными средствами и способами. Во-вторых, мотив-потребность отделяется от идеальной (представляемой человеком) цели, поэтому не ясно, почему мотив имеет целенаправленность. А. Н. Леонтьев по этому поводу пишет, что субъективные переживания, хотения, желания не являются мотивами, потому что сами по себе они не способны породить *направленную* деятельность. Действительно, в случае принятия потребности за мотив нельзя ответить на вопросы «зачем», «для чего» человек проявляет данную активность, т. е. не ясны цель и *смысл* активности. В-третьих, принятие потребности за мотив ведет к тому, что говорят об удовлетворении мотива, а не потребности, о цели как средстве удовлетворения мотива, а не потребности, о наследственных и приобретенных мотивах (В. С. Мерлин, 1971), что не совсем корректно.

Таким образом, при принятии потребности за мотив остается много вопросов, неясностей и появляется некорректность в использовании терминов и словосочетаний. Поэтому закономерны попытки ряда психологов подойти к пониманию мотива с других позиций.

Начало этому в отечественной психологии положил А. В. Веденов (1956), который считал, что вопрос об основных источниках поведения личности еще не решен, и что хотя удовлетворение потребностей имеет большое значение в жизни человека, однако его жизнь и деятельность не сводятся к удовлетворению им своих собственных потребностей. Человек зачастую действует на основе потребностей всего общества, на основе требований общества и коллектива.

Возникшая по этому поводу в отечественной психологической литературе дискуссия отразила неопределенность понимания не столько мотива, сколько потребности (о чем говорилось в главе 1 данной книги). Например, В. Н. Колбановский (1956) писал, что потребность личности и потребности общества — явления одинаковой природы (выражают определенную *необходимость)* и поэтому побуждают и направляют поведение человека при помощи одного и того же психологического механизма. С этим решительно не согласен Ш. Н. Чхартишвили (1958), который разделяет потребности личности и потребности общества, считая первые психологическим феноменом, а вторые — социально-экономическим (с чем я согласен и о чем речь шла в начале главы 1). Он дает подробное обоснование этих различий, в котором главным тезисом является то, что личность в состоянии осознать потреб-

ности общества, но процесс осознания не есть потребность, он не содержит в себе импульса, нужного для активности, не обладает силой, необходимой для приведения в действие актов поведения. Потребности общества удовлетворяются производством, а потребности личности — потреблением.

Ш. Н. Чхартишвили пишет, что «потребность является самым основным фактором активности человека. Нет поведения, которое не имело бы в виду потребности... Без отношения к потребности активность личности потеряла бы всякий смысл и значение.

Однако это не значит, — продолжает он, — что поведение личности всегда побуждается и направляется живым процессом потребности, что личность всегда приходит в действие под влиянием непосредственного давления потребности и ставит себе целью удовлетворение этой потребности, которую она испытывает в данный момент; что *сама личность* вне импульса потребности вообще лишена способности ко всякой активности» (1958, с. 118). «...Личности удается возвыситься над импульсами потребностей лишь благодаря той ее особенности, которую можно назвать волей» (там же, с. 120). В связи с этим Ш. Н. Чхартишвили (1958, 1967) выделяет импульсивное поведение, когда человек руководствуется потребностью («я хочу») и волевое поведение, когда человек исходит из понимания чувства долга («я должен»).

В то же время при попытке объяснить активность человека не только потребностями ряд авторов впадают в другую крайность, так как потребности фактически отделяются от мотива.

3.2. МОТИВ КАК ЦЕЛЬ (ПРЕДМЕТУДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ)

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова говорится, что цель — это то, к чему стремятся, и то, что надо осуществить. Таким образом, целью может являться как предмет, объект, так и действие.

С. Л. Рубинштейн предмет удовлетворения потребности тоже рассматривает как цель, когда говорит о том, что предметы становятся объектами желаний и возможными целями действий субъекта, когда он включает их в практическое осознание своего отношения к потребности. Поэтому, когда А. Н. Леонтьев и сторонники его точки зрения говорят о предмете, могущем удовлетворить потребность, как о мотиве, правомерно отнести это к той группе представлений, в которой в качестве мотива выступает цель (хотя сам А. Н. Леонтьев и его последователи в большинстве высказываний этот мотив отделяют от цели, принимая в качестве последней только действие по удовлетворению потребности или вообще не уточняя ее).

Правда, А. Н. Леонтьев не отвергает возможность превращения цели в мотив: «Генетически исходным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Напротив, их совпадение есть вторичное явление: либо результат приобретения целью самостоятельной побудительной силы, либо результат осознания мотивов, превращающего их в мотивы-цели» (1975, с. 201). В другой работе

(1972) он подчеркивает, что термин «мотив» употребляется им не для обозначения переживания потребности, а как обозначающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность. Воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет приобретает свою побудительную функцию, т. е. становится мотивом. Следует отметить, что мотивом деятельности он называл как идеальный (представляемый), так и материальный предмет потребности. Для А. Н. Леонтьева, например, стакан с водой тоже является мотивом. Впрочем, такая точка зрения на мотив существует и в быту, и в литературе, и в юриспруденции (когда, например, в качестве мотива преступления объявляются деньги, драгоценности и т. п.).

По А. Н. Леонтьеву, направленность побуждению придает именно объект (кстати, понимаемый довольно широко, не только как предмет, вещь). Он выступает в роли стрелочника, указывающего направление реализации имеющегося у человека побуждения. Больше того, «опредмечивание потребности», как выражался А. Н. Леонтьев, придает этому побуждению *смысл,* и, по существу, побудителем деятельности выступает не сам предмет, а *его значение для субъекта.* Недаром он приписывал мотиву *смыслообразующую функцию.* Отсюда становятся понятными рассуждения о «сдвиге мотива на цель», когда побуждает к деятельности уже не желание завладеть предметом, а выполнение самого действия (вследствие пробуждения к нему интереса), получение от него удовольствия. Об этом, кстати, говорил еще Г. Олпорт (Allport G., 1937), когда формулировал принцип функциональной автономии: первоначально инструментальные действия, выполняющие вспомогательную роль как средства, могут приобретать самостоятельную (интринсивную) привлекательность. По существу, речь идет о приобретении действием самостоятельного смысла (и поэтому точнее было бы сказать, что на цель сдвигается не мотив, а смысл).

Придерживается взглядов А. Н. Леонтьева на роль предметов в побуждении деятельности и С. П. Манукян. Он считает спорной или даже ошибочной точку зрения философов-материалистов Древней Греции Аристотеля, Лукреция Кара (а в наше время — Л. И. Божович и др.) о том, что нужда заставляет человека создавать предметы удовлетворения потребностей.

Согласно представлениям С. П. Манукяна, определенные предметы и явления (объекты) порождают потребность с конкретным предметным содержанием. Это содержание каждый раз *актуализирует* данную потребность, если человек встречается с этим объектом или образ его по каким-то причинам воспроизводится в сознании. Значит, делает вывод С. П. Манукян, не потребность вызывает деятельность (при актуализации потребности начинается деятельность человека по ее удовлетворению), а предмет потребности или его образ. Этот вывод автор распространяет и на биологические потребности, когда утверждает, что они не являются побудителями целеустремленной деятельности человека. Биологические потребности вначале выступают как психическое состояние напряженности, при котором человек не знает, чего ему хочется. Только после того как он встречается с объектом, могущим удовлетворить эту *неизвестную* человеку потребность или снять напряжение, такое состояние превращается в стремление к данному объекту. Многократное повторение подобного положения порождает новую потребность с определенным предметным содержанием.

Можно понять логику рассуждений С. П. Манукяна и даже частично согласиться с ним, если использовать понятия нужды и потребности личности. Тогда психическое состояние напряженности («неизвестная потребность», по не очень удачному выражению автора) будет отражать нужду, а опредмеченная потребность — потребность личности. Однако автор не использует эти понятия, и в то же время такое понимание нужды и потребности не устраняет ряд неясностей в его рассуждениях. Так, автор не разделяет *порождение* потребностей объектами и *актуализацию* потребностей объектами, а это не одно и то же. Можно согласиться с тем, что появившийся перед человеком объект может актуализировать (оживить) какую-то потребность, если ее удовлетворение с помощью этого объекта доставляло в прошлом человеку удовольствие. В отношении же порождения потребности появившимся объектом или его образом, хочет того автор или нет, он скатывается на позиции детерминации поведения по типу стимул—реакция *(S—R),* где потребность вообще-то и не нужна. Например, С. П. Манукян пишет, что каждый раз, когда в сознании человека по какому-то поводу воссоздается образ знакомых людей, актуализируется потребность встречи с ними. Хотя этот пример относится к актуализации потребности, очевидно, что утверждение автора далеко не бесспорно. Образы знакомых могут вызвать потребность общения с ними (если мы, например, давно не виделись), но могут и не вызвать такую потребность. Тем более трудно согласиться с тем, что «овладение» предметами культуры само по себе порождает потребности как социальные, так и биологические.

Некоторая прямолинейность высказываний А. Н. Леонтьева о мотиве как предмете удовлетворения потребности дает основание для буквального их понимания, что, естественно, вызывает критику его представлений со стороны ряда психологов (К. А. Абульханова-Славская, 1980; Л. И. Божович, 1969; И. В. Имедадзе, 1986; и др.). Действительно, как можно принимать за мотив стакан с водой (притом не представляемый, а реальный)? В лучшем случае он может быть стимулом. А как известно, внешние стимулы могут оживлять, побуждать потребности своей привлекательностью, но сами не могут быть *психологическими образованиями,* именуемыми мотивами.

Л. И. Божович не без оснований считает сомнительным то, что предметы *порождают* потребность. К чему это понимание генезиса потребностей (А. Н. Леонтьевым, С. П. Манукяном и другими) может привести, видно из высказывания самого С. П. Манукяна: «Важно, что человек не по своей воле стремится к объекту, а объект по каким-то причинам приобретает притягательную силу для человека» (1984, с. 132). Такая детерминация походит на инстинктивное поведение, в лучшем случае — на влечение.

Фетишизируя объекты как источники активности человека[1], С. П. Манукян не очень задумывается над тем, почему у человека возникают образы тех или иных объектов, оживляющих потребности. «По какому-то поводу», — так пишет он, но это не объяснение. Справедливо утверждая, что объекты побуждают тогда, когда в сознании отражается их значение для человека, автор не задумывается над тем, чем обусловлено *в данный момент* значение этого объекта. Только при наличии какой-

[1] О роли объектов (предметов) в мотивации деятельности и поведения человека см. также раздел 6.6.

то потребности объект становится значимым в данной ситуации, так как у человека уже имеется опыт его использования для удовлетворения такой потребности. Другое дело, что появление нужного объекта может усилить энергию потребности, направить ее в определенном направлении. Но это не значит, что объект обладает побудительной энергией в отношении деятельности, .сам по себе побуждает деятельность, является конечной причиной поведения.

Более справедливым представляется взгляд на этот вопрос И. М. Сеченова, который писал: «...жизненные потребности родят хотения, и уже эти ведут за собой действия; хотение будет тогда мотивом или целью, а движения — действием или средством достижения цели... Без хотения как мотива или импульса движение было бы вообще бессмысленно» (1952, с. 516).

Надо сказать, что в своем критическом порыве некоторые психологи «вместе с водой... выплеснули и ребенка» — то ценное, что имеется во взглядах А. Н. Леонтьева. В частности, И. В. Имедадзе (1986) отрицает, что конкретную направленность побуждению придает объект удовлетворения потребности, считая, что побуждает деятельность даже не мотив, а потребность.

Та же крайность имеется и в критике педагога Л. П-. Кичатинова, который спрашивает; каковы задачи воспитателя (если он придерживается точки зрения А. Н. Леонтьева) по формированию мотивов — формировать предметы деятельности? Для воспитателя важно отношение к предметам, смысл работы, заключает автор. Но ведь именно для придания смысла деятельности А. Н. Леонтьев и выдвинул свои представления о мотиве. И вот это-то глубинное понимание мотива многими читающими его работы и не воспринимается, тем более что сам А. Н. Леонтьев отдельными своими высказываниями заставляет читателя понимать все по-другому. Так, он говорит о *мотивах-стимулах,* выполняющих роль побудительных факторов, но лишенных смыслообразующей функции (в качестве таковых у него выступают деньги).

Такая позиция А. Н. Леонтьева близка представлениям К. Левина (1970), писавшего, что вещи и события мира для нас не нейтральны; многие из них предъявляют по отношению к нам определенную «волю». У человека нет власти над своим поведением, кроме той власти, которую имеют над его поведением вещи, продолжает он (так, например, хорошая погода, красивый ландшафт влекут нас к прогулке). Сила требований, с которыми подступают к человеку вещи, может быть различна: от непреодолимого влечения до слабого «напрашивания». Но К. Левин *ставит побудительную силу вещей в связь с потребностями и намерениями субъекта:* изменение «характера требований» происходит соответственно изменениям потребностей и интересов человека. Власть вещей над поведением человек подчиняет себе, заставляет служить своим целям, направляет по-своему.

Л. И. Божович, соглашаясь с А. Н. Леонтьевым в том, что потребность не может определить целенаправленное действие человека, а может вызвать лишь неорганизованную активность (исключая инстинктивные биологические потребности, которые связаны с врожденными механизмами их удовлетворения), считает, что предметы, постоянно удовлетворяющие ту или иную потребность, как бы фиксируют в себе эту потребность. В результате они и приобретают способность побуждать поведение и деятельность человека даже в тех случаях, когда соответствующая потребность не была *предварительно* актуализирована: сначала эти предметы только

реализуют, а потом и вызывают (очевидно, по механизму условного рефлекса) соответствующую потребность. Следовательно, предметы, в представлении Л. И. Божович, являются лишь *побудителями потребностей,* а не действий или деятельности. Без оживления потребности под воздействием предмета активность человека проявиться не может.

Но и отбросив все двусмысленное и негативное, что имеется во взглядах А. Н. Леонтьева на мотив, оставив только все положительное, принять предмет-цель за мотив не представляется возможным, даже если учесть ограничение, введенное Д. В. Колесовым: предмет выступает в качестве мотива лишь у маленького ребенка (из-за неразвитости произвольных функций) или в том случае, если он новый (т. е. является мотивом исследовательской деятельности). Во-первых, мы не получим ответ на вопрос, почему человек совершает данное действие, поступок; ведь одна и та же цель может удовлетворять разные потребности, т. е. соотноситься с разными причинами. Во-вторых, принятие за мотив предмета практически устраняет возможность говорить о таких характеристиках мотива, как его сила и устойчивость; нельзя же сказать, что предмет обладает силой, а сочетание «устойчивость предмета» скорее будет понято с точки зрения физики, чем психологии. Предметы могут обладать степенью (силой) *привлекательности,* но это скорее характеристика стимула, а не мотива. Возникают и другие стилистические недоразумения, когда говорят, например, об активно достигаемых человеком мотивах (В. К. Вилюнас), понимая под этим овладение предметами. В-третьих, в связи с представлением о мотиве как предмете говорят о роли мотива в формировании потребностей, а не о роли потребностей в формировании мотива, т. е. процесс мотивации ставится с ног на голову. Между тем В. К. Вилюнас справедливо отмечает, что даже психического отражения предмета недостаточно для того, чтобы вызвать деятельность субъекта. Для этого должна быть еще актуализирована потребность, которой отвечает этот предмет, иначе живые существа, столкнувшись с предметом потребности, каждый раз приступали бы к ее удовлетворению вне зависимости от того, есть ли в данный момент в этом нужда или нет.

Аналогичной точки зрения придерживаются также философы и социологи. Например, В. И. Оссовский пишет, что переживание индивидом ценностей-объектов далеко не всегда сопровождается восприятием их как предметов удовлетворения потребности. Нужда возникает лишь по отношению к объекту, который признается человеком значимым (ценным). Это означает, что объект может выступать в роли стимула лишь тогда, когда человек подготовлен для такого его восприятия, т. е. когда есть потребность в нем или ему подобных. В этом случае у человека возникает побуждение к овладению этим объектом. Поэтому Ш. Н. Чхартишвили считает, что мотив — это объективная ценность (продукта деятельности, знания).

3.3. МОТИВ КАК ПОБУЖДЕНИЕ

Еще с прошлого века мотив многими психологами трактовался как побудительная (движущая) сила, как побуждение (говорить о «побудительных» и о-тивах, как часто делается, это все равно что сказать «масло масляное»: мотив все: да

побуждает либо что-то делать, либо не делать). При этом, как всегда, нестрогость в использовании понятий привела к тому, что за мотив стала приниматься любая причина, вызывающая побуждение, а не только само побуждение. Отсюда мотивами стали любые стимулы, а «побудитель» и «побуждение» стали синонимами. При этом биологи, физиологи и психологи-бихевиористы за мотив в основном принимали внешний стимул (даже И. М. Сеченов писал, что первая причина всякого человеческого действия лежит вне его). Между тем Г. Олпорт справедливо отмечает, что в качестве объектов, побуждающих деятельность человека, могут выступать и отсутствующие (представляемые или воображаемые) объекты. Таким образом, побудителей (детерминант) поведения может быть много, и они могут быть как внешними, так и внутренними (например, боль). Однако не все они могут быть отнесены к мотивам. Возникает вопрос: что может служить критерием различения мотивационных и немотивационных детерминант, т.е. какие причины можно рассматривать как мотивационное побуждение, а какие — нет?

В западной психологии распространенным решением этого вопроса является различение способа (как) и причины (почему) поведения: к мотивации относят только причины. При этом считается, что мотивация отвечает за стратегическую направленность поведения на цель, тогда как способ поведения, его тактическая реализация определяются не причиной, а опытом и научением. Но, как отмечает Ж. Нюттен, в этом случае понятие «мотивация» становится излишним, так как процессы стимуляции и научения достаточны для объяснения поведения. Кроме того, с точки зрения В. К. Вилюнаса (1990), отдельные механизмы мотивации отвечают именно за способ поведения, т. е. за то, как делается.

Разграничение мотивационных и немотивационных причин, т. е. побуждения и стимула, целесообразно осуществлять и по механизму ответных реакций человека: произвольному или непроизвольному. «Мотивация — через психику реализующаяся детерминация», — писал С. Л. Рубинштейн. Поэтому должна быть детерминирована не только и не столько физиологическая реакция, сколько психическая, затрагивающая высшие уровни психической регуляции, связанная с осознанием стимула и приданием ему той или иной значимости. Только после этого у человека может появиться желание или осознание необходимости реагировать на стимул тем или иным способом, определяется цель и появляется стремление к ее достижению. Вследствие этого большинство отечественных и зарубежных психологов считают, что мотив — это не любое возникшее в организме человека побуждение (понимаемое как состояние), а *внутреннее осознанное побуждение,* отражающее готовность человека к действию или поступку. Таким образом, стимул вызывает (побуждает) действие или поступок не прямо, а опосредованно, через мотив: побудителем мотива является стимул, а побудителем действия или поступка — внутреннее осознанное побуждение, принимаемое многими психологами в качестве мотива. X. Хекхаузен по этому поводу пишет, что мотивация — это побуждение к действию определенным мотивом (обратим внимание: не стимулом, а именно мотивом).

Последовательным сторонником точки зрения, что мотив — это *осознанное* побуждение, является В. И. Ковалев. Побуждение он рассматривает как самостоятельный психологический феномен, хотя и проистекающий от отражения в сознании потребностей, но имеющий свою специфику. В связи с этим он отделяет мотив от установок, целей, отношений, состояний, влечений, желаний. У М. Ш. Магомед-

Эминова (1987) мотив — только один из видов побуждений, наряду с потребностями, диспозициями (устойчивыми свойствами личности), интересами и т. п. В то же время ряд психологов (в частности, А. А. Файзуллаев, 1985, 1987, 1989) не сводят мотив к побуждению и даже более того — отделяют мотив от побуждения.

Таким образом, различные соотношения между мотивом и побуждением, декларируемые разными авторами, можно представить в виде следующих схем:

мотив → побуждение → действие (X. Хекхаузен),

побуждение (мотив) → действие (В. И. Ковалев),

побуждение → мотив → действие (А. А. Файзуллаев).

Ограниченность этих схем очевидна. Если оторвать побуждение от мотива, то он теряет побудительную силу и говорить о нем становится просто бессмысленным. В то же время свести мотив только к побуждению также нет достаточных оснований.

Во-первых, побудительностью обладает и потребность, о чем уже говорилось в предыдущей главе, причем побуждение можно рассматривать как состояние внутреннего (потребностного) напряжения — состояние, одинаковое для разных мотивов.

Во-вторых, побуждение в силу своей неспецифичности не раскрывает содержательную сторону мотива, не объясняет причину и смысл проявляемой человеком активности (если, конечно, не принимать, как это, к примеру, у В. И. Ковалева, за побуждение сам мотив).

Например, побуждение к занятиям спортом может быть сначала обусловлено необходимостью укрепления здоровья, затем получением удовольствия от процесса выполнения физических упражнений, потом — стремлением достигнуть определенного спортивного результата и т. д.

Как видим, побуждение не дает ответов на вопросы — почему, для чего, из-за чего? А ведь понятие мотива нужно прежде всего для того, чтобы получить ответы на эти вопросы. Неслучайно X. Хекхаузен, говоря о мотивации, делает упор на том, что она должна дать ответ на вопрос «зачем?»; он отмечает, что по отношению к непроизвольной активности этот вопрос лишен смысла, поскольку ей нельзя приписать намерения.

В-третьих, мешает принятию побуждения за мотив и то, что у человека имеются поступки, связанные с обоснованным (мотивированным) отказом что-то делать. Причина отказа есть, а побуждения к действию нет. Поэтому трудно согласиться с утверждением, что мотив — только то, что заставляет человека действовать. В соответствии с мотивом можно и бездействовать. Такие мотивы называют *отрицательными*.

Признавая в большинстве случаев за мотивом побудительную силу (функцию), психологи, естественно, задумываются о том, откуда эта побудительная энергия берется. И тут снова возникают различия во взглядах об истоках побудительности. Одни считают, что побуждение берется от потребности, другие — от предмета удовлетворения потребности. Кроме того, и сама роль побуждения рассматривается по-разному. У одних — это побуждение к действию, у других — это то, что побуждает к постановке целей. Наконец, в ряде случаев побуждение как состояние, как энергетический заряд подменяется причиной побуждения: идеалами, ценностными ориентациями,потребностями, целями, интересами.

3.4. МОТИВ КАК НАМЕРЕНИЕ

К. Левин (K. Lewin, 1969) понимал намерение как такой волевой акт, который создает ситуации, позволяющие человеку положиться на действие внешних стимулов так, что выполнение намеренного действия становится уже не волевым действием, а чисто условно-рефлекторным. В доказательство он приводит пример с почтовым ящиком. Я решаю опустить письмо, для этого запоминаю соответствующую связь между почтовым ящиком и своим действием. В этом и только в этом видит К. Левин существо намерения, которое, как он отмечал, похоже на потребность (он называет ее квазипотребностью). Я создал известную связь, которая дальше будет действовать автоматически, на манер естественной потребности. Стоит мне сейчас выйти на улицу, и первый же почтовый ящик заставит меня автоматически проделать всю операцию опускания письма. Намеренность и основывается на том, пишет К. Левин, чтобы создать действие, вытекающее из непосредственного требования вещей (окружающего поля).

Л. И. Божович намерения рассматриваются в качестве побудителей поведения в тех случаях, когда принимаются решения. При этом она отмечает, что намерения возникают на базе потребностей, которые не могут быть удовлетворены прямо и требуют ряда промежуточных звеньев, не имеющих своей собственной побудительной силы. В этом случае они выступают в качестве побудителя действий, направленных на достижение промежуточных целей.

В работах других авторов отмечается, что намерение формируется тогда, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено, и что оно является результатом влияния потребности — с одной стороны, и интеллектуальной активности человека (связанной с осознанием средств достижения цели) — с другой. Таким образом, в *намерении* подчеркивается интеллектуальная сторона возникающего побуждения, приводящая к принятию человеком решения.

Хотя ни в одной работе намерение не отождествляется прямо с мотивом и не рассматривается их соотношение, признание за намерением побудительной силы указывает на то, что оно самым тесным образом связано с мотивацией и мотивом. Неслучайно в психопатологии одним из нарушений мотивационной сферы считается ослабление намерения (Б. В. Зейгарник, 1969), а К. Левин говорил о *действиях по намерению*. Зная намерения человека, можно ответить на вопросы: «чего хочет достичь?», «что и как хочет сделать?», т. е. значительно продвинуться в понимании оснований действия или поступка. Намерение подчеркивает устремление человека в будущее, его замысел, предположение, готовность что-то сделать, осмысленность принимаемого решения. И наоборот, когда говорят: он это сделал без всякого намерения (т. е. без определенной цели, неумышленно, ненарочно, случайно), хотят подчеркнуть отсутствие предварительного осмысления действия и его последствий («У меня и в мыслях не было», — часто говорим мы; А. С. Пушкин в «Евгении Онегине» писал: «Не мысля гордый свет забавить», т. е. не имея такого намерения). Таким образом, в намерении наиболее ярко проявляется смысл предполагаемых действий и поступков, их произвольный характер.

Но намерение не раскрывает первоначальную причину действия или поступка, не отвечает на вопрос «почему?», а в ряде случаев не содержит и побуждения (имен-

но из-за того, что цель, выбираемая человеком, может быть отдаленной по времени; например, подросток может заявить, что по окончании школы намерен поступить в институт; к этому случаю нельзя применить слова: «в крови горит огонь желанья», огня-то нет, а есть задумка, предположение, возможно, трезвый расчет).

3.5. МОТИВ КАК УСТОЙЧИВЫЕ СВОЙСТВА (ЛИЧНОСТНЫЕ ДИСПОЗИЦИИ)

Точка зрения, что мотив — это устойчивые характеристики личности, в основном характерна для работ западных психологов, но имеет сторонников и в нашей стране.

В западной психологии устойчивые (диспозиционные) и переменные факторы мотивации (М. Мадсен [M. Madsen, 1959]), устойчивые и функциональные переменные (X. Мюррей [H. Murrey, 1938]), личностные и ситуационные детерминанты (Дж. Аткинсон [J. Atkinson, 1964) рассматриваются как критерии разделения мотива и мотивации. Авторы отмечают, что устойчивые характеристики личности обусловливают поведение и деятельность в такой же степени, как и внешние стимулы. Личностные диспозиции (предпочтения, склонности, установки, ценности, мировоззрение, идеалы) должны принимать участие в формировании конкретного мотива.

Ряд отечественных психологов (К. К. Платонов, В. С. Мерлин, М. Ш. Магомед-Эминов) тоже считают, что в качестве мотивов, наряду с психическими состояниями, могут выступать и свойства личности. Б. В. Зейгарник, опираясь на введенный Г. Олпортом для обозначения механизма развития личности термин «черта», считает, что это не черта личности, а черта-мотив, черта-интерес.

Однако принятие свойств личности за мотив тоже не решает проблемы, тем более, что многие личностные свойства (диспозиции) скорее являются потребностями, например стремление к деятельности, к наслаждению, потребность в новых впечатлениях, либидо, потребность в самосохранении, в знаниях, стремление к самоуважению, к творчеству, художественная потребность. В то же время устойчивые свойства личности (интересы и склонности, предпочтения и идеалы, установки и мировоззрение) могут оказывать влияние на принимаемые человеком решения; т. е. свойства личности могут быть включены в основание действий и поступков человека.

3.6. МОТИВ КАК СОСТОЯНИЕ

Такой подход (мотив как состояние) обозначен в «Философском энциклопедическом словаре» (1983) и в работе Р. А. Пилояна (1984), в которой он пишет, что мотивом называется особое состояние человека, заставляющее его действовать или бездействовать. Дж. Гилфорд (J. Guilford, 1956) тоже не исключает состояния как фактора начала и поддержания активности, а Е. Р. Хилгард(E. Hilgard, 1957) прямо пишет, что мотивом является любое состояние организма, которое имеет вли-

яние на его готовность к началу или продолжению определенного поведения. К этим авторам можно добавить и тех, кто за мотивы принимает эмоции, ведь они по существу тоже являются состояниями.

Конечно, нельзя отрицать, что побуждение к действию или поступку может быть обусловлено возникновением того или иного состояния. Ведь переживание нужды (как одного из компонентов потребности личности) тоже является состоянием, и именно это переживание дает толчок к проявлению человеком психической и физической активности. Однако свести мотив только к состоянию так же неправомерно, как и принять за мотив нужду. Поэтому трудно согласиться и с развиваемым А. М. Мейерович (1987) взглядом (самим по себе интересным), что мотивом деятельности является «модель потребного состояния».

Автор некритично воспринимает положение А. Н. Леонтьева о том, что потребность, еще «не зная» своего предмета, не способна направлять и регулировать деятельность; на этом основании он полагает, что образ не существующего в действительности предмета не может возникнуть на основе потребности. Отсюда возникает, пишет А. М. Мейерович, проблема определения того звена, которое опосредствует связь между потребностью и «незнаемым» предметом, способным ее удовлетворить. Им, по его мнению, является отражение в сознании того состояния личности, которое возникает в ситуации удовлетворения потребности. Формированию образа предмета потребности предшествует предвосхищение, моделирование «потребного» состояния личности (т. е. предвкушения состояния удовлетворения). Эта «модель потребного состояния» и является, по мнению А. М. Мейеровича, мотивом деятельности, отражающим то, ради чего она совершается.

Можно согласиться с автором, что такое предвосхищение может иметь место и что оно обладает побудительной силой, но принять только его в качестве мотива трудно. Ведь по сути «модель потребностного состояния» является одним из видов цели (целевым состоянием).

3.7. МОТИВ КАК ФОРМУЛИРОВКА

Такое понимание мотива предложено польским психологом и психотерапевтом К. Обуховским (1972). Оно весьма близко к пониманию другого польского психолога, А. Левицкого: «Мотив — это психический процесс, который изнутри стимулирует нас к постановке цели и принятию соответствующих средств Действия» (цит. по: К. Обуховский, 1972, с. 20-21). К. Обуховский заменил слово «процесс» словом «формулировка», считая, что мотив — это формулировка цели и средств. Он намеренно сужает понятие «мотив», не включая в него побудительные факторы, связанные с состоянием напряжения как следствием потребности; за мотивом оставляется только содержательная сторона (мотив как довод, аргумент, который может быть приведен и другим человеком, поэтому автор пишет, что мотив можно внушить). К. Обуховский (1972, с. 17) рассматривает мотив как фактор, который дает возможность человеку сформулировать решение о начале деятельности. «Если человек не сформулировал мотива совершенного или совершаемого действия,

это практически означает только то, что он не имел мотива действия и, следовательно, действие его было немотивированным», — пишет он. Таким образом, формулировка помогает человеку *уяснить* цель действия и дает возможность принять решение о начале действия.

Несомненным достоинством точки зрения К. Обуховского на мотив является то, что она акцентирует внимание на осознанности цели и средств ее достижения, и это сближает ее с пониманием В. Н. Мясищевым (1957), И. В. Имедадзе (1989) и другими авторами мотива как *основания* своего действия и поступка. Однако нельзя не видеть и ограниченность такого понимания мотива только как толкования, объяснения причины действия, лишенного энергетического потенциала. Мотив, по К. Обуховскому, придает лишь характер разумности активности человека, возникшей как бы помимо его воли. Он прямо пишет, что фактор, динамизирующий действие, это что-то иное, а не мотив.

Во взглядах К. Обуховского остается непонятным, почему формулировка и вербализация цели и средств ее достижения (последнее он называет программой) дает возможность человеку начать действие.

Да и сам К. Обуховский понимает, что его трактовка мотива не позволяет получить ответы на вопросы о причинах действий и поступков. Так, придавая определенное значение в формировании мотива установкам, он пишет, что они помогают понять, почему человек в данный момент и в данной ситуации выбирает тот, а не иной мотив поведения, но не объясняет, почему возникает сам процесс выбора, почему человек прилагает усилия, чтобы выполнить зачастую кропотливое и требующее нервного напряжения исключение мотивов (т. е. тех или иных аргументов, доводов). С его точки зрения, это объяснение дают потребности, которые в состав мотива им не включаются. Однако вольно или невольно этот психолог сам пришел к выводу, что без включения в рассмотрение потребностей понять причины поведения и действий человека невозможно и что формулировка цели и средств ее достижения не может полностью объяснить сознательную активность человека, т. е. такую активность, которая направлена на достижение заранее запрограммированного результата.

Сходную с К. Обуховским позицию во взгляде на мотив занимает и П. И. Иванов (1967). Мотивами действий он называет все то, чем определяется степень приемлемости целей и путей, ведущих к достижению этих целей. Мотив — это ответ на вопрос, почему человек ставит перед собой эту цель, а не другую, действует так, а не иначе. Поэтому все вышеуказанные замечания можно отнести и к его мнению по данному вопросу.

3.8. МОТИВ КАК УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ

Удовлетворенность в качестве мотива рассматривается В. Г. Асеевым (1976), А. Г. Ковалевым (1969) и П. М. Якобсоном (1969). Наиболее подробно это понимание мотива изложено в работе последнего автора. Правда, он использует термин «удовлетворение». Эта, казалось бы, небольшая терминологическая неточность существенно изменяет суть обсуждаемого вопроса. Дело в том, что удовлет-

ворение является следствием достижения цели — удовлетворения потребности. Удовлетворение — это эмоциональное состояние, возникающее вследствие реализации мотива. Поэтому удовлетворение не может быть ни самим мотивом, ни влиять на его формирование, потому как следствие не может быть причиной самого себя.

Другое дело — удовлетворенность, понимаемая большинством психологов и социологов как *отношение* к выполняемой деятельности, образу жизни (Т. А. Китвель, 1974; Н. Г. Крупнов и И. Г. Столяр, 1972; А. А. Мурутар и П. А. Вихалем, 1972; Н. Ф. Наумова, 1970; К. Р. Хаав, 1978). Удовлетворенность выполняет долгосрочную оценочную функцию, поэтому она является положительным оценочным отношением, а неудовлетворенность — отрицательным. На основании положительного отношения к своей деятельности субъект имеет долгосрочную мотивационную установку на ее выполнение. Таким образом, удовлетворенность выступает одним из факторов, влияющих на принятие решения о продолжении деятельности (в основном профессиональной), но не более того. Удовлетворенность скорее усиливает мотив, а не является непосредственным побудителем. Она может служить основанием, т. е. содержательной стороной мотива, объяснять, почему человек занимается данной деятельностью столь длительное время. Однако мотивирующее воздействие удовлетворенность оказывает не всегда. Например, самоуспокоенность достигнутым результатом может снижать силу мотива.

* * *

Подведем кратко итоги. Есть психологи, которые за мотив принимают любой фактор, имеющий, с точки зрения самого человека, особое значение как стимул к какой-либо деятельности, определяя ее ход и результаты. К. Обуховский, справедливо критикуя такой подход, отмечает, что в этом случае мотивом может быть и наличие алкоголя в крови, и боль, вызванная уколом булавки, и препятствие на пути к цели, т. е. — любые внешние стимулы. Детерминация поведения не всегда означает его мотивацию. Мотивация — это внутренняя детерминация поведения и деятельности, которая, конечно же, может быть обусловлена и внешними раздражителями, окружающей человека средой. Но внешняя среда воздействует на человека физически, в то время как мотивация — процесс психический, преобразовывающий внешние воздействия во внутреннее побуждение.

Б. Ф. Ломов отмечает, что в исследовании психических явлений попытка искать одну-единственную детерминанту того или иного явления — это тупиковый путь. Любое явление определяется системой детерминант. Справедливость этой мысли видна из изложенного в данной главе.

Рассмотрим ряд равенств: *мотив=потребность,* обладает побудительной силой, но не имеет направленности; *мотив-предмет удовлетворения потребности,* обладает направленностью, но не объясняет ее причину; *мотив=основание,* дает объяснение причины и смысл действия или поступка, но лишен побуждающей функции. Монистические подходы к рассмотрению сущности мотива, когда за него принимают то потребность, то цель, то намерение, то побуждение, то свойства личности, то состояния, себя не оправдывают; нет единства взглядов и подругам вопросам. Например, существенно расходятся мнения о том, откуда берется побуждающая действие или поступок сила. Одни считают, что она берется из потребности,

другие — из предмета удовлетворения потребности, третьи — из личностного смысла деятельности, четвертые — из эмоционального переживания потребности. Неудивительно, что для многих авторов (В. Г. Асеев, В. И. Ковалев, Р. С. Немов) мотив является лишь одним из видов побуждений, наряду с потребностями, целями, стремлениями, интересами и намерениями.

Во многом это связано с тем, что нет четкого понимания самих этих феноменов: что такое потребность, что принимать за цель, каковы соотношения между потребностью и нуждой, детерминацией и мотивацией, мотивацией и мотивом.

Принятие разными авторами за мотив различных психологических феноменов приводит одних к пессимизму и отказу изучать мотивы как психологическое явление, а других — к выбору наиболее «удобной» для той или иной научной дисциплины трактовки мотива. Так, один из педагогов (Л. П. Кичатинов, 1989), рассмотрев ряд подходов к пониманию сущности мотива, сделал заключение, что педагогическим запросам в большей мере соответствует понимание мотива как личностного смысла деятельности субъекта. С его точки зрения, такая трактовка мотива педагогически перспективна, так как указывает главное направление по его формированию: научить воспитанников гармонично сочетать личное и общественное в своей деятельности. Таким образом, автор на первый план поставил педагогическую целесообразность такой трактовки мотива, а соответствует ли эта трактовка реальности, его не очень волнует. Ведь легче желаемое принять за действительное.

4 МОТИВАЦИЯ КАК ПРОЦЕСС

4.1. ПОНИМАНИЕ ТЕРМИНА «МОТИВАЦИЯ»

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае — как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение (K. Мадсен [K. Madsen, 1959]; Ж. Годфруа, 1992), в другом случае — как совокупность мотивов (К. К. Платонов, 1986), в третьем — как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М. Ш. Магомед-Эминов, 1998), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И. А. Джидарьян, 1976), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В. К. Вилюнас, 1990).

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В. Д. Шадрикова (1982), мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними — знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности и т. д. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм.

Однако и в том и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Больше того, во втором случае мотивация выступает как *средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов:* возникла ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется

и мотивация, т. е. процесс регуляции деятельности с помощью мотива. Например, В. А. Иванников (1985) считает, что процесс мотивации начинается с актуализации мотива. Такая трактовка мотивации обусловлена тем, что мотив понимается как предмет удовлетворения потребности (А. Н. Леонтьев), т. е. мотив дан человеку как бы готовым. Его не надо формировать, а надо просто актуализировать (вызвать в сознании человека его образ).

Однако при таком подходе остается непонятным, во-первых, что же придает побудительность — ситуация или мотив, во-вторых, каким образом возникает мотив, если он появляется раньше, чем мотивация. Высказывания авторов о соотношении мотива и мотивации не проясняют этого вопроса. Так, Р. А. Пилоян пишет, что мотивация и мотив — взаимосвязанные, взаимообусловленные психические категории и что мотивы действия формируются на базе определенной мотивации (т. е. мотивы вторичны). И в то же время он утверждает, что через выработку отдельных мотивов мы можем влиять на мотивацию в целом (т. е. уже мотивация зависит от мотивов, которые становятся первичными). Кроме того, автор считает, что мотивы относятся к действиям, а мотивация — к деятельности, не давая этому какого-либо обоснования.

Нелегко выяснить соотношения между мотивацией и мотивом и в книге И. А. Джидарьян (1976). Она пишет, что, в отличие от мотивации, мотив имеет более узкое значение. В нем фиксируется собственно психологическое содержание, а именно тот внутренний фон, на котором развертывается процесс мотивации поведения в целом. Именно мотив энергизирует и направляет действия человека на каждый момент.времени. Спрашивается — в чем же тогда состоит роль мотивации, если все осуществляется с помощью мотива? В этом случае понятие «мотивация» становится лишним.

В. Г. Леонтьев (1992) выделяет два типа мотивации: первичную, которая проявляется в форме потребности, влечения, драйва, инстинкта, и вторичную, проявляющуюся в форме мотива. Следовательно, в данном случае тоже имеется отождествление мотива с мотивацией. В. Г. Леонтьев полагает, что мотив как форма мотивации возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей, и с этим нельзя не согласиться.

Во многих случаях психологи (а биологи и физиологи — постоянно) под мотивацией имеют в виду детерминацию поведения, поэтому выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию.

Наряду с психологами проблема мотивации и мотива разрабатывается и криминалистами[1]. Среди них тоже нет единого понимания мотивации. В одном случае она понимается как метод самоуправляемости личности через систему устойчивых побуждений, т. е. через мотивы (К. Е. Игошев, 1974), в другом случае — как процесс формирования мотива поведения (В. Д. Филимонов, 1981), в третьем — как совокупность мотивов, как сложная и противоречивая, изменчивая динамическая система (Н. Ф. Кузнецова, 1975).

Таким образом, ни в понимании сущности мотивации, ее роли в регуляции поведения, ни в понимании соотношений между мотивацией и мотивом нет единства

[1] Кстати, первыми работами по мотивам в России были труды юриста *Л. И. Петражицкого,* например «О мотивах человеческих поступков» (1904).

взглядов. Во многих работах эти два понятия используются как синонимы. Выход из создавшегося положения нам видится в том, чтобы рассматривать мотивацию как *динамический процесс формирования мотива* (как основания поступка).

4.2. ЭКСТРИНСИВНАЯ И ИНТРИНСИВНАЯ МОТИВАЦИЯ

В западной психологической литературе широко обсуждается вопрос о двух видах мотивации и их различительных признаках: *экстринсивной* (обусловленной внешними условиями и обстоятельствами) и *интринсивной* (внутренней, связанной с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями), при которой действия и поступки совершаются «по доброй воле» субъекта (обзор работ, посвященных этой дискуссии, можно найти в книге Х. Хекхаузена). В 50-х годах и в нашей стране среди психологов развернулась острая дискуссия по поводу того, являются ли потребности (как внутренний фактор) единственным источником мотивации. Положительно на этот вопрос отвечали Г. А. Фортунатов, А. В. Петровский (1956) и Д. А. Кикнадзе (1982). Против этой точки зрения выступали психологи, изучавшие проблему воли. В. И. Селиванов (1974) наряду с другими считал, что не все мотивы обусловлены потребностями, что воздействие окружающего мира порождает много мотивов, и не связанных с наличными потребностями. Он отстаивал точку зрения, что различные воздействия, исходящие от других людей и предметов окружающей среды, вызывают ответные действия человека помимо его потребностей или даже вопреки им. Это соответствует представлениям о социальной обусловленности поведения человека, о ведущей роли волевой регуляции, об обусловленности поведения человека чувством долга, пониманием необходимости или целесообразности и т. д.

Эта дискуссия в значительной степени оказалась бесплодной. Живя в обществе, человек не может не зависеть в своих решениях и поступках от влияния окружения. Эта зависимость может быть нескольких видов. *Референтная зависимость* обнаруживается тогда, когда человек, не задумываясь, некритически заимствует установки, нормы поведения, образ жизни, надеясь благодаря этому стать похожим на «настоящих людей», быть причисленным к определенному кругу, определенной референтной для него группе. Здесь срабатывает механизм подражания.

Повышение социального статуса (хотя бы в собственных глазах) является важным мотивом поведения многих людей. Неудивительно, что многие методы рекламы основаны на том, что рекламируемый товар объявляется излюбленным предметом потребления людей с высоким социальным статусом. Желая приобщиться к данной категории лиц, потребитель постарается приобрести внешние признаки высокого статуса — машину определенной марки, костюм, путевку на модный курорт и т. д.

Информационная зависимость возникает в тех случаях, когда человек, стремясь к какой-то цели, не располагает необходимой информацией. Он вынужден некритически использовать информацию, полученную от человека, которого считает более информированным. *Властная зависимость* — это зависимость индивида от человека, наделенного специальными полномочиями или обладающего высоким ав-

торитетом. Таким образом, мотивация может испытывать сильное давление со стороны и принимать внешнеорганизованный характер.

Как отмечает X. Хекхаузен, описание поведения по принципу противопоставления как мотивированного либо «изнутри» (интринсивно), либо «извне» (экстринсивно) имеет такой же стаж, как и сама экспериментальная психология мотивации. Соответственно и критика такого жесткого противопоставления имеет давнюю традицию, еще с Р. Вудвортса (1918). Критика получила максимальное выражение в 50-х годах, когда различным высокоразвитым животным (от крыс до обезьян) исследователи стали приписывать различные внутренние влечения (манипулятивные, исследовательские и зрительного обследования), в противовес Д. Холлу (D. Hall, 1961) и Б. Скиннеру (В. Skinner, 1954), объяснявшим поведение исключительно внешними подкреплениями. X. Хекхаузен отмечает, что на деле действия и лежащие в их основе намерения всегда обусловлены только внутренне.

С моей точки зрения, мотивация и мотивы всегда внутренне обусловленны, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами. И именно поэтому западным психологам не удалось выделить в чистом виде экстринсивную и интринсивную мотивации. По сути, авторы ведут речь о *внешних и внутренних стимулах,* побуждающих развертывание мотивационного процесса.

Когда говорят о внешних мотивах и мотивации, то имеют в виду либо обстоятельства (актуальные условия, оказывающие влияние на эффективность деятельности, действий), либо какие-то внешние факторы, влияющие на принятие решения и силу мотива (вознаграждение и прочее); в том числе имеют в виду и приписывание самим человеком этим факторам решающей роли в принятии решения и достижении результата, как это имеет место у полезависимых и с внешним локусом контроля. В этих случаях более логично говорить о *внешнестимулируемой, или внешнеорганизованной, мотивации,* понимая при этом, что обстоятельства, условия, ситуация приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для человека, для удовлетворения потребности, желания. Поэтому внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние.

4.3. О ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

В. Г. Асеев (1976) считает, что важной особенностью мотивации человека является двумодальное, положительно-отрицательное ее строение. Эти две модальности побуждений (в виде стремления к чему-либо и избегания, в виде удовлетворения и страдания, в виде двух форм воздействия на личность — поощрения и наказания) проявляются во влечениях и непосредственно реализуемой потребности — с одной стороны, и в необходимости — с другой. При этом он ссылается на высказывание С. Л. Рубинштейна о природе эмоций: «Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам» (1946, с. 459).

Таким образом, речь идет не столько о знаке побуждения, мотивации, сколько об эмоциях, сопровождающих принятие решения и выполнение его.

Замечу, что значение предвосхищающих принятие решения эмоций как промежуточных переменных показал еще О. Маурер (O. Mowrer, 1938) в связи с выяснением роли боязни (страха). Он рассматривает страх как сигнал предстоящей опасности, как неприятное состояние, побуждающее к поведению, помогающему избежать угрозы. Значительно позже (в 1960 году) О. Маурер изложил свою концепцию мотивации, основывающуюся на предвосхищаемых положительных и отрицательных эмоциях.

Он объяснял всякое поведение, с одной стороны, индукцией влечения — когда поведение имеет наказуемые последствия (что обусловливает закрепление предвосхищаемой эмоции *страха:* происходит научение страху, т. е. попадая вновь в данную ситуацию, человек начинает ее бояться), а с другой стороны, редукцией влечения — когда поведение имеет поощряемые последствия (что обусловливает закрепление предвосхищаемой эмоции *надежды:* происходит научение надежде).

О. Маурер говорит также о предвосхищающих эмоциях облегчения и разочарования. Облегчение связано с уменьшением, в результате реакции, эмоции страха (редукция влечения); разочарование — с уменьшением, в результате реакции, надежды (индукция влечения). Согласно автору, эти четыре типа предвосхищающих положительных и отрицательных эмоций (страх и облегчение, надежда и разочарование) в зависимости от увеличения или уменьшения их интенсивности определяют, какие способы поведения в данной ситуации будут выбраны, осуществлены и заучены (подкреплены).

Таким образом, предвосхищающие эмоции ожидания позволяют человеку адекватно и гибко принимать решение и управлять своим поведением, вызывая реакции, которые усиливают надежду и облегчение или уменьшают страх и разочарование.

Но вернемся к гипотезе В. Г. Асеева о двумодальности мотивации, используя представления О. Маурера о предвосхищаемых эмоциях ожидания.

В случае прогнозирования возможности удовлетворения потребности влечения возникают положительные эмоциональные переживания, в случае же планирования деятельности как объективно заданной необходимости (в силу жестких обстоятельств, социального требования, обязанности, долга, волевого усилия над собой) могут возникнуть отрицательные эмоциональные переживания.

Против двумодальности мотивации выступает В. И. Ковалев (1981), однако, с моей точки зрения, все его критические стрелы прошли мимо цели, поскольку он и В. Г. Асеев говорят о разном. И причина этого — в отсутствии единообразной терминологии, чем грешат оба автора. В. Г. Асеев говорит о мотивации и понимает под ней побуждение. В. И. Ковалев же говорит о мотиве и понимает под ним потребность. Отсюда обвинения последнего в адрес В. Г. Асеева в том, что тот говорит об «отрицательных потребностях» и «отрицательных мотивах», неправомерны. В. Г. Асеев ни о чем подобном не говорит. Наоборот, он о потребности и влечении говорит как о побуждениях с положительным эмоциональным переживанием.

Другое дело — правомерно ли вообще говорить о знаке побуждения, мотива и мотивации. В. И. Ковалев считает, что мотив как побуждение — одномодален. С этим (мотив — побуждение) можно согласиться. Но мотив — это не только побуждение. В нем выражается и отношение к тому, что человеку предстоит сделать. А отношение является двумодальным. Таким образом, построение мотива и, следо-

вательно, мотивационный процесс может сопровождаться как положительными, так и отрицательными эмоциональными переживаниями, которые сохраняются и во время деятельности (В. И. Ковалев считает, что двумодальность присуща именно деятельности, но рассматривает ее положительную и отрицательную оценку с социальных позиций, а не с личностных, что тоже свидетельствует о неадекватности выбора им предмета дискуссии).

Если уж критиковать В. Г. Асеева за его представления о двумодальности побуждения, то надо было бы указать на неправомерность отождествления побуждения с мотивацией, а также на то, что в основном у него речь идет о двух *формах* побуждений (потребность, влечение — с одной стороны, и долженствование, обязанность — с другой), которые могут не соотноситься прямо с переживанием только положительных эмоций или, в другом случае, — только отрицательных. Например, нахождение рядом с объектом своего влечения не всегда доставляет человеку радость (например, в случае неразделенной любви).

4.4. СТАДИАЛЬНОСТЬ МОТИВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

На необходимость стадиального (поэтапного) рассмотрения мотивационного процесса, хотя и с разных позиций, указывали многие исследователи (В. А. Иванников, М. Ш. Магомед-Эминов, Ж. Нюттен, С. Л. Рубинштейн, А. А. Файзуллаев). Близки к этому и представления других психологов, например О. К. Тихомирова (1983), с точки зрения которого образование цели может носить характер развернутого во времени процесса.

Стадиальную модель принятия морального решения разработал С. Шварц (S. Schwarz, 1977). Ценность его модели состоит в тщательном рассмотрении этапов оценки: ситуации, приводящей к возникновению желания помочь другому человеку, своих возможностей, последствий для себя и для нуждающегося в помощи (подробно эта модель рассматривается в разделе 11.2).

В. И. Ковалев рассматривает мотив как трансформирование и обогащение стимулами потребности. Если стимул не превратился в мотив, значит, он или «не понят» или «не принят». Таким образом, возможный вариант возникновения мотива, пишет В. И. Ковалев, можно представить следующим образом: возникновение потребности — ее осознание — «встреча» потребности со стимулом — трансформирование (обычно посредством стимула) потребности в мотив и его осознание. В процессе возникновения мотива происходит оценка различных сторон стимула (например, поощрения): значимость для данного субъекта и для общества, справедливость и т. д. Им же в общих чертах описан и поэтапный характер мотивации, хотя сам он эту этапность с ней не связывает. Так, он пишет, что ощущение голода, жажды вызывает в сознании образ предмета, который мог бы удовлетворить потребность; под влиянием этого образа возникает импульс к действию (побуждение), которое соотносится человеком с внешними условиями (ситуацией), а также с морально-психологическими установками личности. Этот процесс соотнесения, осуществляемый с помощью мышления (анализ условий, средств и путей решения задачи, учет последствий), и приводит к постановке цели и определению плана действий.

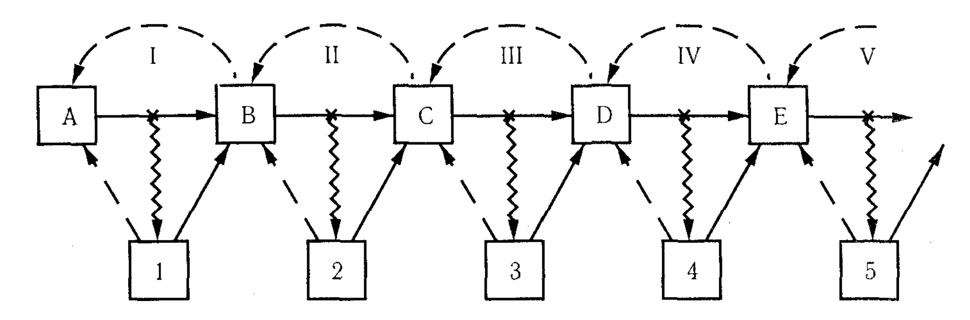


Рис. 4.1. Этапы мотивационного процесса (по А. А. Файзуллаеву)
Этапы: I — осознание побуждения, II — принятие мотива, III — реализация мотива, IV — закрепление мотива, V — актуализация побуждения. 1, 2, 3, 4, 5 — мотивационные критические состояния, возникающие при переходе от одного этапа к другому. Мотивационные образования: *А* — неосознанное побуждение, *В* — осознанное побуждение, С — принятый мотив, *D* — реализуемый мотив, *Е* — потенциальное побуждение. Линии: сплошная со стрелкой — путь развертывания мотивационных тенденций, пунктирная со стрелкой — путь свертывания мотивационных тенденций, зигзагообразная со стрелкой — путь образования мотивационных кризисов: крестики на сплошной горизонтальной линии — блокировки этапов формирования мотивационных образований.

А. А. Файзуллаев (1989) выделяет в мотивационном процессе пять этапов (см. рис.4.1).

Первый этап — возникновение и осознание побуждения. Полное осознание побуждения включает в себя осознание предметного содержания побуждения (какой предмет нужен), действия, результата и способов осуществления этого действия. В качестве осознанного побуждения, отмечает автор, могут выступать потребности, влечения, склонности и вообще любое явление психической деятельности (образ, мысль, эмоция). При этом побудительный аспект психического явления может и не осознаваться человеком, быть, как пишет автор, в потенциальном (скорее — скрытом) состоянии. Однако побуждение — это еще не мотив, и первым шагом к его формированию является осознание побуждения.

А. А. Файзуллаев считает, что, для того чтобы говорить о мотиве, и осознания побуждения недостаточно, хотя поведение может быть обусловлено и одним осознанным побуждением. Такое ситуативное поведение часто приводит к сожалению о содеянном, поскольку человек постфактум обнаруживает, что мотивационные источники поступка были не совсем адекватны принятым человеком ценностям и установкам.

Второй этап — это «принятие мотива». Под этим несколько нелогичным названием этапа (Если до сих пор речь не могла идти о мотиве, то что же можно принять? А если он уже был, на втором этапе речь должна идти о принятии решения — «делать— не делать»)[1] автор понимает внутреннее принятие побуждения, т. е. идентификацию его с мотивационно-смысловыми образованиями личности, соотнесение

[1] Нелогичность названного этапа подметил и А. А. Реан (1994): если осознанное побуждение не принято, то оно еще не мотив, а если мотив, тогда это уже принятое побуждение. Зачем же дважды принимать одно и то же?

с иерархией субъективно-личностных ценностей, включение в структуру значимых отношений человека.

Говоря другими словами, на втором этапе человек, сообразуясь со своими нравственными принципами, ценностями и прочим, решает, насколько значима возникшая потребность, влечение, стоит ли их удовлетворять. Неслучайно А. А. Файзуллаев говорит о свойствах принятости или осмысленности данного мотивационного образования. Мотив как единица рассматриваемой фазы процесса мотивации приобретает не только побудительность, осознанность, направленность, но и смыслообразующую функцию.

В принципе нельзя отказать автору в логичном выстраивании событий в процессе мотивации. Однако нельзя не заметить не очень четкое использование основных мотивационных понятий. Так, он не обозначил свое понимание мотива (отсюда не ясно, что значит «принять мотив»), понятие «побуждение» используется им и в качестве понятия «побудитель» (т. е. стимул). Автор обходит стороной вопрос о том, каким же является поведение, основанное только на осознанном побуждении (а не на «принятом мотиве»), — мотивированным или немотивированным. Можно ли *случайно* осознать побуждение, как отмечает автор? Все это говорит о том, что схема формирования мотива по А. А. Файзуллаеву нуждается в уточнениях и разъяснениях.

Как видно на рис. 4.1, мотивационный процесс, по А. А. Файзуллаеву, на втором этапе не заканчивается. Третий этап — это реализация мотива, в течение которого в зависимости от конкретных условий и способов реализации может измениться психологическое содержание мотива. При этом мотив, как считает автор, приобретает новые функции (удовлетворения, насыщения потребности, интереса), что приводит к переходу к следующему этапу мотивации — закреплению мотива, в результате чего он становится чертой характера.

Последний этап — актуализация потенциального побуждения, под которой имеется в виду осознаваемое или неосознаваемое проявление соответствующей черты характера в условиях внутренней или внешней необходимости, привычки или желания.

А. Н. Зерниченкои Н. В. Гончаров (1989) выделяют в мотивации три стадии: формирование мотива, достижение объекта потребности и удовлетворение потребности. Если бы речь шла о *мысленном* осуществлении этих стадий, то с авторами можно было бы и согласиться. Однако у них вторая и третья стадии связаны с реальным действованием. Поэтому связывать саму исполнительскую деятельность с процессом мотивации (точнее — принимать ее за мотивацию) вряд ли справедливо. Это все равно что принять схему развертывания процессов управления поведением в функциональной системе П. К. Анохина (1975) за мотивацию. Между тем в этой схеме мотивации соответствует только первая ее часть, связанная со стадией афферентного синтеза.

В разработанной Д. В. Колесовым (1991) концепции потребностного поведения понятие «мотивация», по существу, не используется, вместо него автор использует, с моей точки зрения не очень удачно, понятие «мотивационное поле», функцией которого является в конечном итоге формирование мотива и удовлетворение потребностей индивида. Мотивационное поле, как пишет автор, это функциональный орган головного мозга, задачами которого являются упорядочение потребностей и выбор

оптимального способа достижения состояния удовлетворения как конечной цели поведенческих реакций.

Формирование побуждения, направленного на удовлетворение потребностей, проходит, по Д. В. Колесову, ряд последовательных стадий (зон). Потребностное возбуждение сначала попадает в зону потребностных эталонов, затем — в зону представительства потребностей, в зону обработки потребностного возбуждения и зону формирования программы действий и на конечном этапе — в зону (центры) подкрепления.

В зоне потребностных эталонов расположены ядра потребностей и модели потребного результата. Последние имеют устойчивую (в подлинном смысле слова эталонную) часть и часть динамичную, развивающуюся в ходе развития потребностей.

В зоне представительства потребностей накапливается потребностное возбуждение от ядер всех потребностей. Функцией этой зоны является, во-первых, «переключение» чрезмерно накопившегося возбуждения одной потребности на другую, получившую доступ к исполнительной системе. Как считает автор, это чрезмерное удовлетворение одной потребности за счет другой. По-моему, речь скорее должна идти о неадекватном способе разрядки возникшего потребностного напряжения («выпускание пара», без удовлетворения самой потребности) и о переключении на другую деятельность, чтобы «вытеснить» неудовлетворение, разочарование от предыдущей. Во-вторых, функцией зоны представительства является задержка потребностного возбуждения для его последующей обработки в следующей зоне, так как последняя не должна «захлебываться» от чрезмерности поступающего в нее возбуждения.

В зоне обработки потребностного возбуждения происходит конвергенция потоков информации: потребностного возбуждения, поступающего из зоны представительства потребностей; возбуждения, несущего информацию о возможных предметах удовлетворения потребностей; возбуждения, несущего информацию об условиях, сопутствующих успеху (на основании предыдущего опыта). В данной зоне, пишет Д. В. Колесов, потребностное возбуждение дважды конкретизируется, т. е. привязывается к реальности, согласуется с ней — по предмету и по способу его достижения. Эта конкретизация, по мнению автора, и есть процесс формирования мотива, а то, что в результате получается, является собственно мотивом.

В четвертой зоне мотивационного поля — *зоне формирования программы действий* — мотив трансформируется в исполнительную активность, в которую он входит в качестве компонента. Когда программа действий полностью сформирована, но непосредственного импульса к началу соответствующей деятельности нет, то данное состояние, пишет автор, есть *побуждение к деятельности.* Пусковая афферентация, сформировавшийся «пусковой» мотив (по А. Н. Леонтьеву) переводят его в актуальную деятельность.

Пятая зона мотивационного поля — центры подкрепления — взаимодействует с тремя предыдущими, подкрепляя (усиливая или ослабляя) происходящие в них процессы.

Ряд зарубежных психологов рассматривают стадиальность мотивационного процесса в рамках гештальт-подхода. Речь идет о цикле контакта, сутью которого является актуализация и удовлетворение потребности при взаимодействии человека с

внешней средой: доминирующая потребность появляется на переднем плане сознания в качестве фигуры на фоне личного опыта и, удовлетворенная, вновь растворяется в фоне. В этом процессе выделяется до шести фаз: ощущение стимула — его осознание — возбуждение (решение, возникновение побуждения) — начало действия — контакт с объектом — отступление (возвращение к исходному состоянию). При этом отмеченные фазы могут четко дифференцироваться или накладываться друг на друга.

Таким образом, каждый автор процесс мотивации рассматривает по-своему. У одних — это структурно-психологический подход (А. Г. Ковалев, О. К. Тихомиров, А. А. Файзуллаев), у других — биологизированный морфо-функциональный, в значительной степени рефлекторный подход (Д. В. Колесов), у третьих — гештальт-подход (Ж.-М. Робин). Положительные моменты есть в каждом из них, но целостного впечатления о процессе мотивации и этапах формирования мотива не возникает.

Стадии мотивации, их количество и внутреннее содержание во многом зависят от вида стимулов, под влиянием которых начинает развертываться процесс формирования намерения как конечного этапа мотивации. Стимулы могут быть физическими — это внешние раздражители, сигналы и внутренние (неприятные ощущения, исходящие от внутренних органов). Но стимулами могут быть и требования, просьбы, чувство долга и прочие социальные факторы. Могут влиять на характер мотивации и способы целеобразования. Например, О. К. Тихомиров отмечает, что заданные (принятые человеком) и самостоятельно сформированные (по желанию) цели различаются характером связи, образующейся между целью и мотивом (потребностью): в первом случае связь формируется как бы от цели к мотиву, а во втором — от потребности к цели.

5 ВНУТРЕННЕОРГАНИЗОВАННАЯ МОТИВАЦИЯ

5.1. МОТИВАЦИЯ, ОБУСЛОВЛЕННАЯ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ

Рассмотрим этапы формирования мотива, когда стимулом является *биологическая потребность личности,* проявляющая себя в виде нужды, влечения (см. рис. 5.1).

Первый этап (стадия) — *формирование первичного (абстрактного) мотива.* Он состоит из формирования потребности личности и побуждения к поисковой активности.

Для того чтобы нужда (органическая потребность) превратилась в потребность личности[1], надо, чтобы человек принял ее, сделал значимой для себя ее ликвидацию. А для этого необходимо, во-первых, чтобы нужда была осознанна, т. е. чтобы появилось чувство голода, жажды и т. п.; во-вторых, нужно, чтобы чувство голода, жажды достигло по интенсивности некоторого порога, за которым начинается беспокойство человека по поводу возникшего дискомфорта, *переживание этого чувства как неприятного.*

Чтобы нужда стала побудителем активности, она должна найти отражение в переживании, отмечала Л. И. Божович. Возникновение переживания порождает, продолжает она, состояние напряжения и аффективное стремление избавиться от него, восстановить нарушенное равновесие. Следовательно, появление желания устранить нужду является третьим моментом в формировании потребности, под влиянием которой возникает побуждение к поиску путей и средств ее удовлетворения.

Таким образом, потребность, как аккумулятор, заряжает энергией всю дальнейшую поисковую активность человека. На этом этапе предмет удовлетворения потребности выступает в качестве обобщенного образа, понятия (мне нужна пища, жидкость, или мне нужно поесть, попить), т. е. сначала появляется *абстрактная Цель,* без ее конкретизации (что поесть, что попить) и без продумывания пути ее нахождения. При этом, как отмечает Ж. Нюттен, чем сильнее выражена потреб-

[1] О разграничении этих понятий см. раздел 2.1.

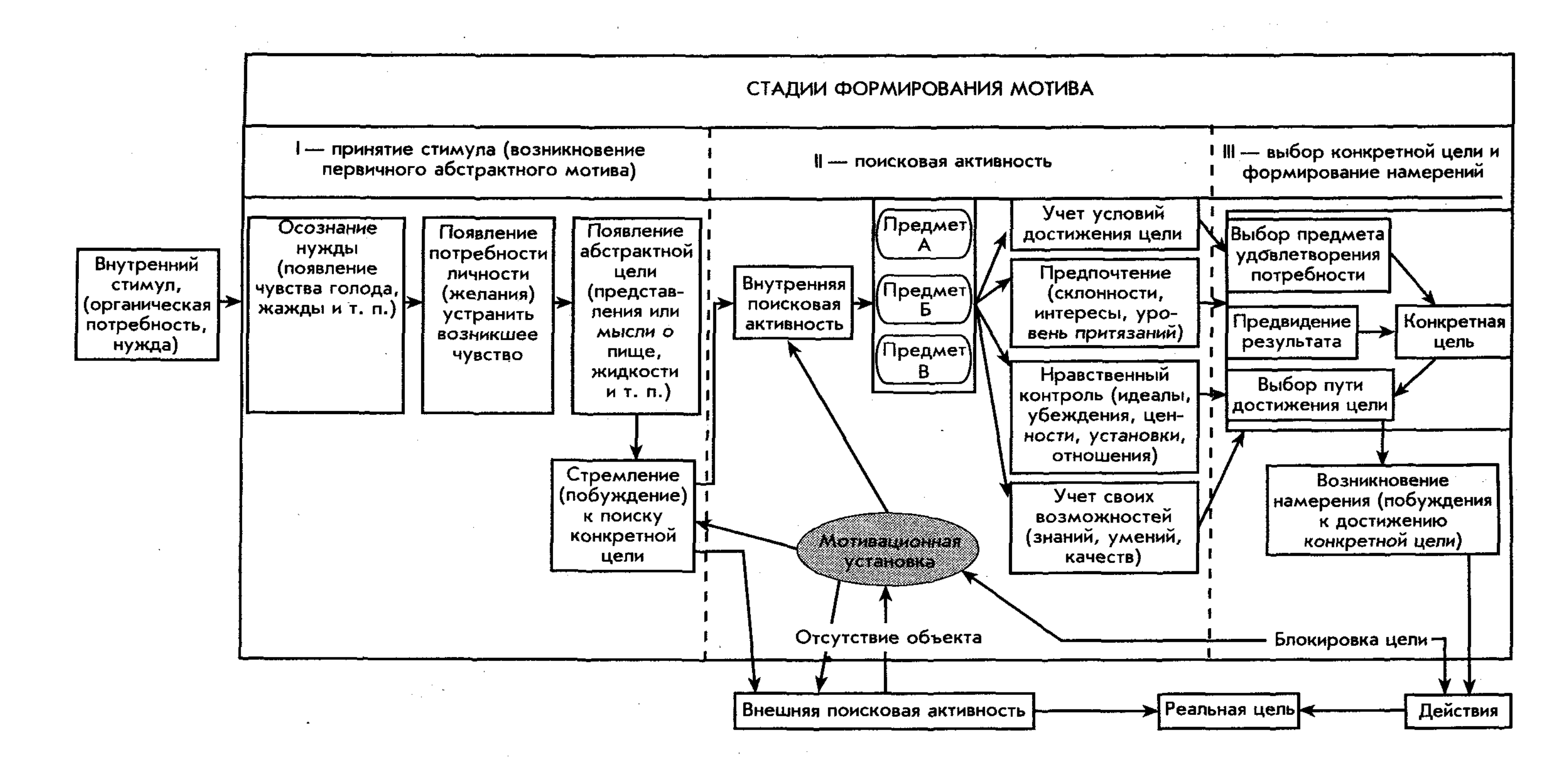


Рис. 5.1. Развернутая схема формирования мотива при наличии органической потребности (нужды)

ность, тем менее специфичен объект ее удовлетворения: потребность удовлетворяется тем, что подвернется. Появление абстрактной цели ведет к формированию побуждения, к поиску конкретного предмета удовлетворения потребности. Появление этого побуждения означает конец формирования *первичного (абстрактного) мотива* (в структуру которого входят и потребность и цель) и побуждение к поиску конкретной цели, т. е. к проявлению человеком какой-то активности. Такие мотивы, когда конкретная цель не поставлена, А. Н. Леонтьев называл недейственными. G таким названием трудно согласиться, так как первичный мотив действен хотя бы потому, что вызывает у человека поисковую активность. Сколь это важно для маленьких детей в познании окружающего мира, много объяснять не надо. Ведь именно в результате поисковой активности малыши познают предметы, их. свойства, оценивают их полезность, т. е. приобретают знания, опыт.

Можно предполагать, что первичные мотивы сыграли большую роль и в развитии первобытного человека.

Прекрасную иллюстрацию первичного мотива (в связи с абстрактной целью) можно найти у А. С. Пушкина в «Евгении Онегине» при описании им состояния Татьяны:

Давно ее воображенье,
Сгорая негой и тоской,
Алкало пищи роковой;
Давно сердечное томленье
Теснило ей младую грудь;
Душа ждала... кого-нибудь.

В качестве этого кого-нибудь (абстрактного пока объекта) у Татьяны выступает образ-идеал, созданный ее воображением:

Ты в сновиденьях мне являлся,
Незримый, ты мне был уж мил,
Твой чудный взгляд меня томил,
В душе твой голос раздавался
Давно... нет, это был не сон!
Ты чуть вошел, я вмиг узнала,
Вся обомлела, запылала
И в мыслях молвила: вот он!

При появлении желаемого объекта (Онегина) абстрактный мотив превратился в конкретный.

Но вернемся к рассмотрению первого варианта формирования мотива (см. рис. 5.1).

Вторая стадия формирования конкретного мотива — *поисковая внешняя или внутренняя активность.*

Внешняя поисковая активность осуществляется человеком в том случае, когда он попадает в незнакомую обстановку или не обладает необходимой для принятия решения информацией и под влиянием первичного мотива вынужден заняться поиском во внешней среде *реального объекта,* который мог бы удовлетворить имеющуюся потребность (по принципу «что подвернется»).

Внутренняя поисковая активность связана с *мысленным перебором* конкретных предметов удовлетворения потребности и условий их получения. Значимость

этого для формирования мотива была очевидна уже Аристотелю, который писал: «Движет то, чего хочется, и благодаря этому приводит в движение рассудок, так как желаемое представляет исходную точку для практического ума» (1937, с. 106). Приводимый в движение рассудок и осуществляет выбор цели и путей ее достижения с учетом многих факторов: конкретных внешних условий (местонахождения человека, имеющихся под рукой средств и т. д.), имеющихся знаний, умений и качеств, нравственных норм и ценностей (наличия определенных убеждений, идеалов, установок, отношения к чему-либо), предпочтений (склонностей, интересов) и уровня притязаний (см. рис. 5.1). По этому поводу С. Л. Рубинштейн писал, что мотив как осознанное побуждение для определенного действия формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает (см. табл. 5.1) обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия. Ж. Нюттен тоже рассматривает мотивацию как процесс интеллектуальной обработки потребностей и воплощение их в планы, цели, способы действий с учетом средовых и личных возможностей, самооценок и т. п.

То, что для инициации поведения недостаточно иметь актуализированную потребность и предмет ее удовлетворения, а нужны наличие и учет многих внешних и внутренних факторов, отмечают и другие психологи. Так, в частности, А. М. Матюшкин (1979), говоря о ситуативной познавательной потребности, отмечает, что она рождается тогда, когда в ходе достижения поставленной задачи возникает нарушение сложившегося стереотипа деятельности. Новые условия порождают познавательную потребность (как достичь цели) и вызывают поисковую активность, направленную на обнаружение неизвестного, которое выступает как новая и первично неосознаваемая цель познавательной потребности. Это означает, что, приступая к поиску, человек не знает еще, что он найдет или что выберет. Это можно отнести и к тем случаям, когда условия деятельности — неопределенные.

Я остановился на этом так подробно, потому что высказываются и другие точки зрения. Так, П. В. Симонов считает, что отказ от взгляда на мышление как на первоисточник и двужущую силу деятельности человека и признание потребностей в качестве определяющей причины человеческих поступков представляют величайшее завоевание марксистской философской мысли, что и послужило началом подлинно научного объяснения целенаправленного поведения людей. При этом он, конечно, ссылается на Ф. Энгельса, писавшего:

«Люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того чтобы объяснять их из своих потребностей (которые при этом, конечно, отражаются в голове, осознаются»)[1].

Безусловно, первопричиной деятельности, поступков являются потребности (правда, люди не всегда это понимают). Настораживает в приведенных выше высказываниях другое: придание потребности *определяющей причины* активности человека и отрицание роли мышления как движущей силы поведения и деятельности, сведение роли мышления только к осознанию потребности. Ведь при выборе вариантов удовлетворения потребности человек осуществляет подчас сложную мысли-

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. 2-е изд. Т. 20. — М., 1968. — С. 28.

Таблица 5.1

Мотивационные операции

Размышляют (обдумывают, раздумывают, обмозговывают, продумывают) Замышляют (обсуждают) Советуются (спрашивают мнение других) Детализируют	Проверяют обсуждение Анализируют Оценивают Взвешивают Сопоставляют Соизмеряют Учитывают Обосновывают Намечают Планируют	Набрасывают Прогнозируют Предусматривают Просчитывают Гадают Сомневаются Согласовывают Ссылаются Зондируют Узнают (собирают информацию)

тельную деятельность (табл. 5.1), которая по существу и определяет, будет удовлетворяться потребность или нет, совершит человек поступок или откажется. Поэтому переоценивать роль потребности в инициации активности человека нет оснований. Отдавая дань роли потребности в придании энергии мотиву, в осознании нужды, все же надо видеть ограниченную ее роль в направлении энергии по определенному руслу. Иначе человек просто оглупляется. Как пишет К. Роджерс (1984), даже самые первичные, исходные потребности и стремления могут действовать у человека лишь при том условии, если они поддержаны соответствующими нормативами.

Задачей второго этапа мотивационного процесса прежде всего является определение *субъективной вероятности достижения успеха* при различных способах поведения и деятельности. Этот прогноз делается человеком с учетом своих возможностей и ситуации, в которой он находится (см. рис. 5.2).

Другой важной задачей второго мотивационного этапа является *предвидение (прогнозирование)* последствий выбираемого пути достижения цели. Здесь прежде всего учитываются нравственные критерии того или иного поступка, которые могут сыграть роль морального запрета для реализации намечаемого плана достижения цели. Может учитываться также реакция других людей на предполагаемое действие или же как скажется достижение цели на самом субъекте (вредное воздействие никотина на организм курящего, опасность получения травмы и т. д.).

Наличие второй стадии формирования мотива показывает, что в мотивации может быть несколько причин и побуждений: одни приводят к поисковой активности, другие — к выбору цели и путей ее достижения. Поэтому мотивацию правильнее рассматривать не как сочетание одной причины и одного побуждения, а как *совокупность и определенную последовательность ряда причин и побуждений*.

Учитываемые в процессе формирования мотива факты (оценка внешней ситуации, своих возможностей, склонностей и т. п.) составляют *мотивационное поле*. Оно может быть широким (когда учитывается много факторов) и узким (когда принимаются во внимание один-два фактора, лежащих на поверхности сознания).

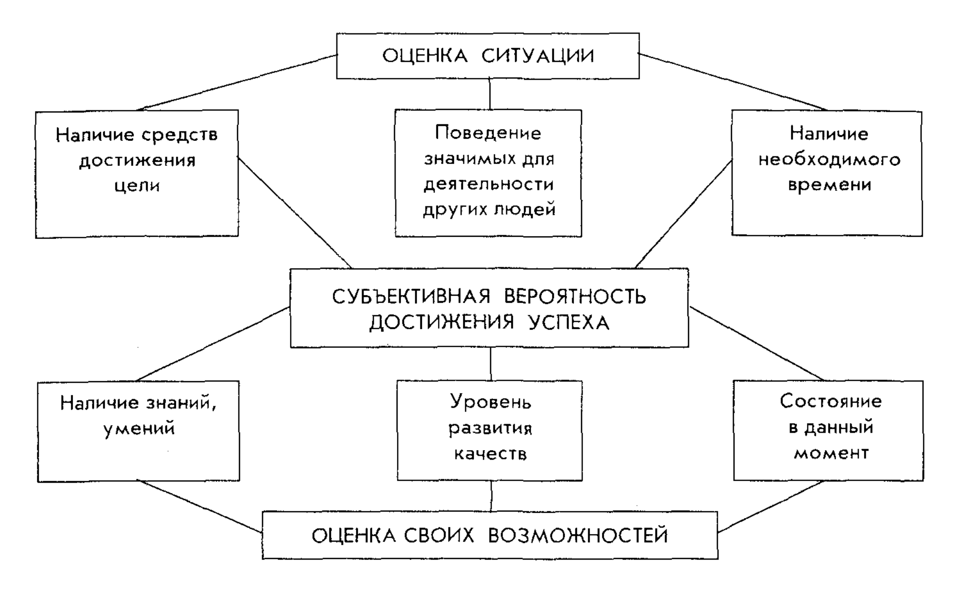


Рис. 5.2. Факторы, учитываемые при определении субъектом вероятности достижения успеха

Третья стадия формирования мотива — *выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь.* После рассмотрения различных вариантов удовлетворения потребности человек должен на чем-то остановиться, выбрать конкретную цель и способ ее достижения. Мысленная постановка человеком перед собой конкретной цели («образа потребного будущего» по Н. А. Бернштейну или «акцептора результатов действия» по П. К. Анохину) связана, как уже говорилось выше, с предвосхищением не только средства удовлетворения потребности (объекта, предмета потребности) и процесса ее удовлетворения (принятия еды, питья), но и результата этого процесса (например, удовольствия). В ряде случаев целью является и достижение определенной ситуации, в которой потребность может быть удовлетворена с помощью данного объекта. В связи с этим, вслед за Ф. Хоппе, *целесообразно говорить о представляемой цели как о структурном психологическом образовании или* (если принять представление О. К. Тихомирова, 1977, *о цели как осознанном образе будущих результатов) о сложном многокомпонентном образе того, чего человек хочет достигнуть.* Можно согласиться и с И. В. Имедадзе (19896), который пишет, что цель, выступая для субъекта как задача, включает в себя значительно более обширное ситуационное содержание, чем только предмет. Правда, настораживает его стремление отделить предмет потребности от цели деятельности.

Конечно, нельзя отрицать, что обладание средством удовлетворения потребности может быть и самостоятельной целью действия на данном отрезке времени. Но при выяснении конечной цели становится ясно, что эта цель является все-таки промежуточной. Так, зарабатывание денег в большинстве случаев является лишь этапом и средством достижения другой (конечной) цели — удовлетворение биологи-

ческих и социальных потребностей посредством пищи, вещей, ценностей, приобретаемых на эти деньги. Процесс удовлетворения этих потребностей и является конечной целью труда человека. Или еще пример. Перед участниками антигитлеровской коалиции, несмотря на общность цели, стояли разные задачи (собственные цели): у США — стать мировой державой, обеспечить свое присутствие в Европе, у СССР — расширить коммунистическое влияние на Восточную Европу и т. д. Таким образом, победа над Германией являлась лишь средством достижения других конечных целей.

Выбор — действовать или нет в данной ситуации, а также выбор конкретного предмета и способа удовлетворения потребности связан с принятием решения, которое порой может быть мучительным для человека, затрагивая его нравственные и мировоззренческие установки. В ряде ситуаций принимаемое решение носит вероятностный характер, когда оно связано с предвидением результатов, последствий поступка или с поиском реального объекта удовлетворения потребности. Возможна и разработка человеком запасных вариантов удовлетворения потребности при ведущей и первоочередной роли одного из них. Об этом хорошо написал в свое время У. Джемс:

> В каждое его (принятие решения. — *Е. И.)* мгновение наше осознание является чрезвычайно непростым комплексом взаимодействующих между собой мотивов. Вся совокупность этого сложного объекта сознается нами несколько смутно, на первый план выступают то одни, то другие его части в зависимости от перемен в направлении нашего внимания и от «ассоциативного потока» наших идей. Но как бы резко ни выступали перед нами господствующие мотивы, ...смутно сознаваемые объекты мысли, находящиеся на заднем плане... задерживают действие все время, пока длится наша нерешительность. Она может тянуться недели, даже месяцы, по временам овладевая нашим умом.
>
> Мотивы к действию, еще вчера казавшиеся столь яркими, убедительными, сегодня уже представляются бледными, лишенными живости. Но ни сегодня, ни завтра действие не совершается нами. Что-то подсказывает нам, что все это не играет решающей роли; что мотивы, казавшиеся слабыми, усилятся, а мнимо сильные потеряют всякое значение; что у нас еще не достигнуто окончательное равновесие между мотивами, что мы в настоящее время должны их взвешивать, не отдавая предпочтения какому-либо из них, и по возможности терпеливо ждать, пока не созреет в уме окончательное решение...
>
> ...Но в один прекрасный день мы вдруг начинаем осознавать, что мотивы для действия основательны, что никаких дальнейших разъяснений здесь нечего ожидать и что именно теперь пора действовать. В этих случаях переход от сомнения к уверенности переживается совершенно пассивно. Впрочем, мы при этом не испытываем никакого чувства принуждения, сознавая себя свободными. Разумное основание, находимое нами для действия, большей частью заключается в том, что мы подыскиваем для настоящего случая подходящий класс случаев, при которых мы уже привыкли действовать не колеблясь, по известному шаблону.
>
> Можно сказать, что обсуждение мотивов по большей части заключается в переборе всех возможных концепций образа действия с целью отыскать такую, под которую можно было бы подвести наш образ действий в данном случае... Люди с богатым опытом, которые ежедневно принимают множество решений, постоянно имеют в голове множество рубрик, из которых каждая связана с известными волевыми актами, и каждый новый повод к определенному решению они стараются подвести под хорошо знакомую схему (1991, с. 326-328).

И еще:

> ...Нередко ни для одного из возможных способов действия нам не удается подыскать разумного основания, дающего ему преимущество перед другими... Колебание и нерешительность утомляют нас, и может наступить момент, когда мы подумаем, что лучше уж принять

неудачное решение, чем не принимать никакого. При таких условиях нередко какое-нибудь случайное обстоятельство нарушает равновесие, сообщив одной из перспектив преимущество перед другими, и мы начинаем склоняться в ее сторону, хотя, подвернись нам на глаза в эту минуту иное случайное обстоятельство, и конечный результат был бы иным... Мы как бы преднамеренно подчиняемся произволу судьбы... (там же, с. 329).

У. Джемс разбирает и другие случаи принятия решения при недостаточности сведений:

Нередко при отсутствии побудительных причин действовать в том или другом направлении мы... начинаем действовать автоматически... мы говорим мысленно: «Вперед. А там будь что будет!» Это беспечное, веселое проявление энергии, до того непредумышленное, что мы в таких случаях выступаем скорее пассивными зрителями, забавляющимися созерцанием случайно действующих на нас внешних сил, чем лицами, действующими по собственному произволу. Такое мятежное, порывистое проявление энергии нередко наблюдается у лиц вялых и хладнокровных. Наоборот, у лиц с сильным, эмоциональным темпераментом и в то же время с нерешительным характером оно может быть весьма часто. У мировых гениев (вроде Наполеона, Лютера и т. п.), в которых упорная страсть сочетается с кипучим стремлением к деятельности, в тех случаях, когда колебания и предварительные соображения задерживают свободное проявление страсти, окончательная решимость действовать, вероятно, прорывается именно таким стихийным образом (там же, с. 329-330).

У. Джемс говорит еще о двух типах решимости. Один из них связан с наличием у человека страха и печали, которые парализуют влияние легкомысленных фантазий и побуждают человека к серьезным поступкам. В результате этого происходит нравственное перерождение человека, пробуждение у него совести, т. е. духовное его обновление. Другой случай проявления решимости — когда человек не имеет разумного основания и побуждение к действию обусловлено усилием воли, заменяющим санкцию разума. Это случаи, когда мотиватором является чувство долга, невозможность совершить безнравственный поступок и т. д.

Цель характеризуется не только *содержанием* (чего хочу, что надо), но и *уровнем, качеством* (какой результат нужен — высокий, низкий). Поэтому ее выбор определяется имеющимся у человека уровнем притязаний. Субъективная трудность достижения цели определяет степень мобилизации человека, его старание, терпеливость, настойчивость. Уровень притязаний, наряду со многими факторами, определяется имеющейся у человека установкой (потребностью в достижении успеха или избегание неудачи). Первые (с первым типом решимости), правильнее оценивая свои возможности, обладают адекватным уровнем притязаний. Вторые, имея завышенную или заниженную самооценку, обладают и неадекватным (завышенным или заниженным) уровнем притязаний.

Таким образом, на третьей стадии формирования мотива возникает намерение достичь цели, побуждение воли, выражающееся в сознательном преднамеренном *побуждении к действию.* Именно это побуждение приводит к действию человека, и именно с его возникновением заканчивается формирование *конкретного мотива.* Отсюда видно, почему ошибочно принимать побуждение за мотив: оно является лишь частью (компонентом) мотива, уподобляясь висящей капле: она уже обладает потенциальной энергией, готова сорваться вниз, но в то же время составляет целое с остальной жидкостью. Как видно из изложенного, мотив — это системное образование, а побуждение — это его энергетическая сторона, определенное состояние готовности начать действие (неслучайно Дж. Роттерр. Rotter, 1954] обозначает его

как потенцию действия, а Л. Фестингер [L. Festinger, 1957] — как мотивационное давление).

Следует отметить, что намерение и побуждение — не одно и то же. В словаре С. И. Ожегова *намерение* трактуется как замысел, предположение сделать что-нибудь. Намерение может быть и без побуждения, например когда человек намерен что-то не делать (у А. С. Пушкина в «Пиковой даме» Германн говорит: «Я не имею намерения вредить вам»). При наличии намерения у человека может не хватить решимости осуществить задуманное, т.е. он не сможет проявить силу воли.

Итак, все вышеизложенное в этом разделе свидетельствует о том, что *в мотиве происходит сознательное отражение будущего на основании использования опыта прошлого.*

Формирование мотива нельзя представлять как всегда линейный процесс, в котором одна стадия и этап последовательно сменяются другими без возврата на какие-то исходные позиции. Мотивация, как отмечает В. А. Иванников (1991), — это решение частных задач, протекающее не только линейно, но и с циклическими возвращениями к предыдущим задачам. Например, человек по каким-то соображениям выбрал предмет удовлетворения потребности или способ его достижения, но в процессе принятия решения у него возникли сомнения в вероятности успеха или по поводу большой трудоемкости выбранного способа, и тогда он снова может вернуться ко второй стадии, к перебору других вариантов. Возвратные механизмы могут действовать и при осуществлении принятого человеком намерения (как корректировка мотива деятельности) в связи с вновь обнаруживающимися обстоятельствами.

Схема на рис. 5.1, как мне представляется, помогает устранить основные неясности и противоречия во взглядах на мотав и мотивацию, имеющиеся в психологической литературе. Во-первых, становится бесплодным спор о том, что является мотивом — потребность или цель, побуждение или намерение, так как они все вошли в структуру мотива, все необходимы для обоснования действия и поступка. Во-вторых, становится очевидным, что различные психологические феномены, составившие «мотивационный мешок», привлекались авторами для понимания сущности мотива не случайно и не волюнтаристски, а в силу необходимости объяснить истоки действий и поступков как сознательных преднамеренных актов.

Таким образом, все перечисленные психологические феномены, в том числе и устойчивые свойства личности, могут влиять на формирование конкретного мотива, но ни один из них не может подменить мотив в целом, так как они являются лишь его компонентами. И в то же время только при их наличии мотив в большинстве случаев может осуществлять свои функции. Так, изъятие потребности из мотива (или другого психологического феномена из потребностного блока) делает непонятным, откуда взялось побуждение найти цель и добиться ее; изъятие цели делает непонятным, почему побуждение направлено именно на этот объект, каков смысл действия или поступка; изъятие психологических детерминант, через которые на второй стадии формирования мотива осуществляется фильтрация средств и путей Достижения цели (выбираются из них только приемлемые для данного человека, а другие отбрасываются), делает непонятным, почему предпочтена именно эта цель, какое значение имеет для индивида планируемое действие или поступок.

Изложенное выше дает основание говорить о неправомерности отождествления мотива (мотивации) и стимула, что отмечал еще Л. С. Выготский. Он писал, что

мотив есть в известном смысле реакция на стимул (правда, точнее было бы сказать, что реакцией является мотивационный процесс, процесс формирования мотива) и что стимулы как бы вызывают к жизни союзников (установки), вводят их в бой и сражаются за общее двигательное поле, вооруженные мотивами. При этом Л. С. Выготский подчеркивал, что более сильный стимул может стать более слабым мотивом,и наоборот.

Итак, процесс формирования мотива как основания действия, поступка и побуждения к ним, начинается с возникновения потребности личности и заканчивается возникновением намерения и побуждения к достижению цели, если эта цель необходима человеку. Между этими двумя психологическими феноменами располагается промежуточный этап мотивационного процесса, в котором актуализируются имеющиеся у человека психологические образования, обеспечивающие обоснованный выбор им предмета и способа удовлетворения потребности (личностные диспозиции); их необходимость подчеркивается в когнитивных теориях мотивации у зарубежных авторов и в ряде работ отечественных психологов (Б. В. Зейгарник, В. Г. Асеев и другие). Отсюда *мотивация — это процесс формирования мотива,* проходящий через определенные стадии и этапы, *а мотив — это продукт этого процесса, т. е. мотивации* (в связи с этим уместно вспомнить, что еще Д. Н. Узнадзе понимал мотив как сложное психологическое образование, возникающее в результате многоэтапного процесса мотивации).

Необходимость во многих случаях промежуточного интеллектуального этапа в мотивации с учетом многих факторов, личностных диспозиций важно подчеркнуть в связи с тем, что, как отмечает В. Г. Асеев (1976), для многих западных психологов характерно одностороннее понимание мотивации: лишь как энергетического источника активности человека, не включающего в себя содержательную сторону, конкретные механизмы «распределения» энергии, регуляции поведения. «Так, — пишет В. Г. Асеев, — 3. Фрейд все мотивационные закономерности понимал только как динамически-энергетические; Фриер считает, что мотивация — это энергетический аспект опыта и реакций; Браун и Форбер определяют мотивацию как энергетическую, динамическую функцию, в отличие от обучения как ассоциативной, регулятивной функции. Многие психологи, не формулируя столь явно своей позиции, фактически преувеличивают, абсолютизируют роль энергетических моментов, игнорируя роль содержательной стороны мотивации (Д. Гилфорд, Г. Мэрфи)» (1976, с. 8-9).

Между тем принятие социально зрелым человеком решения к совершению того или иного поступка, действия находится под постоянным давлением моральных, нравственных норм и принципов и осуществляется с учетом его возможностей (знаний, умений, качеств), состояния в данный момент, ситуации. Именно учет этих факторов в одном случае дает выход потребностной энергии, а в другом — нет, определяет способ ее использования и придает этому смысл.

Мотивация, обусловленная долженствованием. Ш. Н. Чхартишвили справедливо подчеркивает, что «Поведение, направленное на удовлетворение той потребности, которая самовозбуждает и направляет (т. е. биологической потребности. — *Е. И.),* имеет совершенно иную психологическую природу, нежели то поведение, которое не опирается на актуальные потребности настоящего и ни в коей мере не способствует ее удовлетворению. Первое наполняет радостью и удовлетворением жизнь человека в настоящем, тогда как второе зачастую требует от него

поступиться этим настоящим, отказаться от удовлетворения актуальной потребности и иногда даже рисковать жизнью ради цели, ценность которой не определяется состоянием субъекта в данный момент». В связи с этим он выделяет импульсивное и волевое поведение. Первое связано с удовлетворением сиюминутных потребностей и побуждается и направляется импульсом потребности. Второе управляется самой личностью и не зависит от имеющегося у субъекта состояния, но зависит от переживания «я должен...», а не от переживания «я хочу...» (1967, с. 74-75).

С этим разделением мотивации нужно согласиться. Долженствование действительно придает особую психологическую окраску и мотивации, и поведению человека, свидетельствует о его социальной зрелости, о формировании у него чувства долга. Однако долженствование может быть разной природы. Одно дело, когда человек сам в данной ситуации говорит себе «я должен», без понуждения извне. В этом случае можно говорить о внутреннеорганизованной мотивации. Другое дело когда долженствование связано с приказами, требованиями, предписаниями, т. е. воздействиями извне. Тогда речь должна идти о внешнеорганизованной мотивации (см. раздел 6.4).

В то же время отделение Ш. Н. Чхартишвили волевого поведения (мотивации долженствования) от потребностей не совсем корректно. Поведение по долженствованию тоже обусловлено потребностями, только не «низшими», идущими от желудка, а более высокого порядка, идущими от разума, нравственности человека. Это потребности в самоуважении, в уважении со стороны других людей, в альтруизме и т. д. Они связаны с той социальной ролью, которую человек принимает и исполняет и которая часто требует от него значительных жертв в данный момент, заставляет подавлять потребности, удовлетворение которых доставляет человеку удовольствие.

Потребность исполнять определенную роль актуализируется внешней ситуацией, в которой человек оказывается в тот или иной отрезок времени. Домашняя ситуация актуализирует потребности, связанные с исполнением роли отца, матери, хозяина дома или домохозяйки. Производственная ситуация актуализирует потребности, связанные с профессиональными обязанностями и т. д. Однако здесь нет *навязывания извне* того или иного действия или поступка, *преднамеренного воздействия,* что имеет место при внешнеорганизованной мотивации. Ситуация скорее *напоминает* человеку о его обязанностях, о том, что ему надо сделать то-то и то-то. Поэтому в данном случае человек сам организует свое поведение, вследствие чего такую мотивацию по долженствованию я отношу к внутреннеорганизованной.

5.2. МОТИВАТОРЫ

Психологические факторы (образования), участвующие в конкретном мотивационном процессе и обусловливающие принятие человеком решения, я называю *мотиваторами (мотивационными детерминантами)*; они при объяснении основания действия и поступка становятся *аргументами* принятого решения.

Можно выделить следующие группы мотиваторов:
— нравственный контроль (наличие нравственных принципов),
— предпочтения (интересы,склонности),
— внешняя ситуация,
— собственные возможности (знания, умения, качества),
— собственное состояние в данный момент,
— условия достижения цели (затраты усилий и времени),
— последствия своего действия, поступка.

Выделение мотиваторов имеет принципиальное значение. Ведь именно их многие авторы называют мотивами. Отсюда у А. Н. Леонтьева появляются «знаемые» и «реально действующие» мотивы. Первые связаны с пониманием причин необходимости совершения того или иного поступка, проявления активности. Но эти причины не приводят к конкретному поступку или действию, не обладают побудительной силой. Например, школьник знает, что домашнее задание надо сделать, иначе учитель поставит двойку, его будут ругать и т. д. Понимая эти причины (мотиваторы, а не мотивы!), ребенок тем не менее реально начинает заниматься только в том случае, если ему за Выполнение задания будет обещано что-то для него привлекательное. И именно это становится «реально действующим» мотиватором (а не мотивом), новым смыслом (ради чего надо сделать домашнее задание). Таким образом, в процессе мотивации (при выборе цели и способов ее достижения) многие мотиваторы остаются только «знаемыми», «понимаемыми», а «реально действующими» становятся только те, которые приобретают наибольшую значимость для человека и приводят к формированию побуждения. Сформированный же мотив всегда действен, потому что включает в себя побуждение к достижению цели «здесь и сейчас».

Следует отметить, что мое понимание мотиваторов отличается от понимания факторов-«мотиваторов» Ф. Герцбергом; под ними он имеет в виду факторы, приносящие человеку реальное переживание удовлетворения от процесса труда: признание, продвижение, достижения и т. д.

5.3. «УКОРОЧЕННАЯ» МОТИВАЦИЯ. АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ И ИМПУЛЬСИВНЫЕ («НЕМОТИВИРОВАННЫЕ») ДЕЙСТВИЯ И ПОСТУПКИ

В случае выполнения человеком привычных действий процесс мотивации оказывается свернутым. Об этом писал еще В. Вундт (1897):

> Как только сложные волевые процессы, в основе которых лежат одни и те же мотивы, повторяются большое число раз, борьба мотивов облегчается: мотивы, стоявшие в прежних случаях на заднем плане, выступают при новых повторениях сначала уже слабее, а наконец, и совсем исчезают. Сложное действие переходит в таком случае в действие, вытекающее из побуждений; ...если обычное повторение действий будет продолжаться, то, в конце концов, и тот мотив, который определяет действие, вытекающее из побуждений, становится все слабее и мимолетнее... Таким образом, движение, вытекающее из побуждения, переходит, наконец, в автоматическое движение (с. 229).



Рис. 5.3. Схема, отражающая параллельное формирование потребности и цели в процессе укороченной мотивации

Конечно, речь не идет о том, что автоматизированные действия становятся немотивированными. Как отмечает В. А. йванников, действие автоматизируется не только в исполнительной, но и в мотивационной части. Поэтому возникновение потребности прямо ведет (по механизму ассоциации) к появлению образа того конкретного предмета, который в данной ситуации чаше всего удовлетворяет данную потребность, и образу тех действий, которые связаны с этим предметом. В результате первый этап мотивационного процесса сразу смыкается с третьим этапом (см. рис. 5.3).

В жизни можно наблюдать еще более простые случаи, когда автоматизированные действия выполняются нами по таким мотивам, которые и мотивами-то назвать трудно. Например, когда мы идем по улице и огибаем встречных прохожих, в лучшем случае у нас в голове на долю секунды может промелькнуть мысль: «надо обойти». На самом же деле за этим «надо» скрывается обоснование того, почему это надо сделать. В данном случае свертывание обоснования (мотива) происходит потому, что такая ситуация встречалась нами уже тысячи раз и мы знаем, что при ее новом появлении целесообразно поступать именно таким образом. Если бы в памяти не было этого обоснования действий, то мы шли бы по улице прямо, как маленькие дети, не обращая внимания на людей, идущих навстречу.

Таким образом, можно говорить о формировании у человека с опытом *мотивационных схем (аттитюдов, поведенческих паттернов),* т. е. знания о том, какими путями и средствами можно удовлетворить данную потребность, как вести себя в дан-

ной ситуации. Репертуар мотивационных схем тем богаче, чем больше опыт человека. Мотивационные схемы являются составляющей мотивационной сферы человека.

«Укороченная» мотивация за счет блока «внутреннего фильтра» встречается и в случае импульсивныхдействий и поступков. Импульсивность — это особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций, когда человек не обдумывает последствия своего поступка, не взвешивает все «за» и «против». Импульсивные действия особенно свойственны детям дошкольного и младшего школьного возраста в связи со слабым контролем за своим поведением. У подростков импульсивные действия часто являются следствием повышенной эмоциональной возбудимости, характерной для этого возраста. У старших школьников и взрослых причинами импульсивного поведения являются аффекты, утомление и некоторые заболевания нервной системы.

В ряде случаев импульсивность отождествляется с непроизвольностью действий, с чем трудно согласиться. Импульсивные действия, несмотря на быстроту принятия решения (намерения), всегда *преднамеренные,* следовательно — произвольные. Другое дело, что при формировании намерения ослаблен волевой и нравственный контроль за процессом мотивации импульсивных действий.

О таких поступках говорит, например, Д. В. Колесов, называя их немотивированными. Их возникновение он связывает со слабостью механизма задержки потребностного возбуждения в зоне представительства потребностей[1]. Возбуждение «проскакивает» все последующие зоны мотивационного поля без задержки, необходимой для его обработки, и по типу «короткого замыкания» выходит на ту или иную систему неадекватно ситуации. В результате поведение человека в тот или иной момент оказывается подчиненным совершенно случайным побуждениям. Слабость функции задержки возбуждения может проявляться, по мнению автора, и в том, что «переключение» энергии потребности происходит хаотично, и одна потребность «разряжается» через другую, совсем для этого не подходящую.

Однако трудно представить себе, что у человека все это происходит рефлекторно, без участия его сознания. Поэтому вряд ли можно говорить об импульсивных действиях как немотивированных, хотя внешне это может выглядеть и так. Речь должна идти, на мой взгляд, об укороченной мотивации, когда не продумываются средства достижения цели, последствия ее достижения, свои возможности и т. п., т. е. когда из процесса мотивации практически исключается «внутренний фильтр».

Таким образом, так называемые немотивированные действия и поступки в действительности таковыми не являются. И в импульсивных действиях, и в автоматизированных есть потребность (желание) и цель. Разница между ними состоит в том, что при импульсивных действиях вследствие чрезмерного возбуждения «внутренний фильтр» проскакивается, а при автоматизированных действиях (действиях по ассоциации)— участие «внутреннего фильтра» игнорируется ввиду знакомости (стереотипности) ситуации, для которых у человека имеются установки поведения (например, приветствие при встрече со знакомым и т. п.). Тут нет проблемности ситуации и оснований для раздумий.

[1] О роли этих зон по представлениям Д. В. Колесова говорилось в разделе 3.1.

6 ВНЕШНЕОРГАНИЗОВАННАЯ МОТИВАЦИЯ

6.1. МОТИВАЦИЯ, ОБУСЛОВЛЕННАЯ ВНЕШНИМИ ВТОРОСИГНАЛЬНЫМИ СТИМУЛАМИ

Под внешнеорганизованной мотивацией мною понимается воздействие (в основном оперативное, срочное) на процесс мотивации субъекта А со стороны субъекта Б (или группы других лиц, или средств массовой информации) с целью либо инициации мотивационного процесса, либо вмешательства в уже начатый процесс формирования намерения (мотива), либо стимуляции, увеличения силы побуждения, мотива. Речь, таким образом, идет об условном названии, отражающем *психологическое влияние* извне на мотивационный процесс, а не о действительном формировании мотива посторонним человеком (многочисленные примеры и приемы такого влияния описаны в книге Роберта Чалдини, 1999).

В связи с этим замечу, что нельзя извне в процессе воспитания *формировать мотивы,* на что уповают многие педагоги. Можно только способствовать этому процессу. *Мотив* — сложное психологическое образование, которое *должен построить сам. субъект.* В процессе же воспитания и социализации личности формируется тот строительный материал, который будет в дальнейшем использоваться для мотивации того или иного действия или поступка. Этим материалом являются такие личностные образования, как интересы и склонности, нравственные принципы, установки и самооценка, формирование которых является задачей педагогики. Следовательно, *извне формируются не мотивы, а мотиваторы (и вместе с ними — мотивационная сфера личности).*

Эти воздействия, влияния могут иметь вид просьбы, требования, совета, внушения, намека и т. д. и принимать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета (интердикции). *Информирование* влияет главным образом на представления индивида о том, каково наиболее вероятное направление развития ожидаемых событий и каковы последствия избранной им альтернативы поведения. *Инструктирование* предписывает индивиду наиболее эффективные способы достижения поставленных перед ним целей. *Стимулирование* направлено на усиление мотива (см. раздел 11.2). *Интердикция* связана с препятствием осуществлению субъектом его намерений путем запрета, ограничений правилами и т. п.

Часто целью воздействий (влияний) субъекта Б (инициатора влияний) на субъекта А (адресата влияния) является такое изменение мотивов, намерений последнего, которое служило бы удовлетворению потребностей, склонностей, интересов первого. Казалось бы, цель педагога, воспитывающего ребенка, — изменить в лучшую сторону его поведение. В действительности же он делает это еще и потому, что у него есть потребность, желание заниматься воспитанием детей. О влиянии на намерения других людей с целью личной выгоды (под прикрытием благих намерений: для пользы дела, для общества, для другого человека) много говорить не приходится. Например, учитель может влиять на мотивацию поведения детей с целью удовлетворения своей потребности в ощущении власти, потребности в самоутверждении. Таким образом, при внешнеорганизованной мотивации может происходить конкурентная борьба мотиваций двух взаимодействующих в процессе общения субъектов. Поэтому психологические воздействия на субъекта А со стороны субъекта Б могут привести как к согласию, так и к отказу первого выполнить просьбу, требование и т. п. Однако это не значит, что отказ человека выполнить приказ или требование не мотивирован. При отказе формируется мотив не действия, а поступка. Поэтому и говорят о мотивах отказа, понимая под ними его причины. Рассмотрим вариант формирования мотива, обусловленный ***внешними второсигнальными стимулами*** (просьбами, приказами, требованиями, распоряжениями и т. п.). Ниже приводятся списки внешних причин — табл. 6.1 и 6.2' и реакции субъекта на внешние воздействия — табл. 6.3.

Эффект внешних воздействий (степень навязанности), т. е. учтет их субъект А при формировании намерения или нет, зависит от взаимодействия двух слагаемых: характеристик субъекта А и субъекта Б (или группы).

Таблица 6.1

Внешние причины (воздействия, обстоятельства), приводящие к мотивации второго типа (долженствование, обязанность, вынужденность) — императивные стимулы

Велели	Привлекли	Запретили
Вызвали	Потребовали	Задержали
Завлекли	Поставили	. Отменили
Заставили	(задачу)	Отложили
Навязали	Приказали	Отсрочили
Понудили	Скомандовали	Перенесли
Поручили	Санкционировали	Переиграли
Разрешили	Предписали	Перерешили
Согласились	Посоветовали	Передумали (пошли
Предложили	(настоятельно)	на попятную)

[1] Здесь и далее значения этих слов см.: «Бытовой словарь терминов, характеризующих мотивационную сферу личности» (приложение II).

Таблица 6.2

Внешние причины (воздействия), приводящие к мотивации второго типа (согласие)

Попросили	Убеждали	Разубеждали
Упрашивали	Уламывали	Урезонивали
Умоляли	Склоняли	Увещевали
Уговаривали	Агитировали	Образумливали

Таблица 6.3

Реакции субъекта (принятое решение) на внешние воздействия

Надо:	Повиноваться	Смириться	Склониться
	Подчиняться	Сдаться	Согласиться
	Послушаться	Следовать	Довериться
	Уступить	Вызваться	Отступиться
	Не послушаться	Отвергнуть	Отговориться
	Не согласиться	Отстраниться	Упорствовать
	Отказаться	Увильнуть	

Характеристиками субъекта А могут быть его личностные свойства, способствующие или препятствующие принятию внешнего воздействия (внушаемость — невнушаемость, конформность — нонконформность, принципиальность — беспринципность и т. д.), и наличные состояния (тревога, апатия, утомление, страх и другие).

Характеристиками субъекта Б могут быть как его внешний вид, так и личностные свойства (авторитет, манеры и т. д.). Имеет значение и степень информированности субъекта А, а также на каком этапе у него находится формирование мотива.

Степень принятия внешнего воздействия (навязанности) определяется (М. О. Олехнович, 1999): наличием или отсутствием у субъекта гипотезы и количеством вариантов решения задачи (чем больше вариантов, тем меньше проявляется навязанность), сложностью разрешаемой задачи, принимаемого решения (чем они сложнее, тем в большей степени проявляется навязанность), степенью неопределенности, творческим характером деятельности (чем она более творческая, тем сильнее сказывается значение внешнего канала информации). При этом если решение приходит в результате навязывания, то оно менее вариабельно, хуже воспроизводится и больше контролируется. Со временем навязанное решение должно превратиться в собственное, что обеспечит его устойчивость.

6.2. НЕИМПЕРАТИВНЫЕ ПРЯМЫЕ ФОРМЫ ВНЕШНЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

К неимперативным прямым формам воздействия на субъекта относятся просьба, предложение (совет) и убеждение.

Просьба. Для людей с флегматическим темпераментом просьба является мощным стимулятором их активности, выводящим их из «состояния анабиоза». Если же говорить серьезно, то эта форма внешней инициации мотивационного процесса субъекта используется в том случае, когда не хотят придавать воздействию официальный характер или когда кто-то нуждается в помощи. Во многих.случаях субъектам (особенно детям и подчиненным) льстит, что вместо приказа, требования старший по возрасту или должности использует форму обращения к ним, в которой проявляется некоторый элемент зависимости просящего от того, к кому он обращается. Это сразу меняет отношение субъекта к такому воздействию: в его сознании может возникнуть понимание своей значимости в возникшей ситуации.

В исследовании Дж. Дарли и Б. Латане (J. Darley, B. Latane, 1968) изучались условия, при которых просьба чаще побуждала людей на улице к оказанию помощи. Выявлено, что имеет значение, с какой просьбой обращались к прохожим. Информационная помощь (о времени, о том, как пройти куда-то и т. п.) оказывалась чаще, чем материальная. Причем большое влияние оказывала манера обращения. *Деньги* давали чаще, если сначала спрашивали время или называли себя; в случае, когда говорили о потере кошелька или о необходимости позвонить по телефону, на просьбу откликались две трети прохожих. При этом женщины-просительницы имели больший успех, особенно у мужчин. Деньги давали чаще и в тех случаях, когда просящий был с кем-то.

Просьба оказывает большее влияние на намерения субъекта, если облекается в ясные и вежливые формулировки и сопровождается уважением к его праву отказать, если выполнение просьбы создает ему какие-то неудобства.

Предложение (совет). Предложить кому-либо что-то — значит представить на обсуждение это что-то как известную возможность (вариант) решения проблемы. Принятие субъектом предлагаемого зависит от степени безвыходности положения, в котором он находится, от авторитетности лица, которое предлагает, от привлекательности предлагаемого, от особенностей личности самого субъекта. Так, применительно к темпераменту человека отмечают следующее: холерик на предложение скорее ответит сопротивлением, сангвиник проявит к нему любопытство, меланхолик ответит избеганием, а флегматик — отказом или затяжкой времени, так как ему нужно разобраться в предложении.

Убеждение как форма воздействия на принятие субъектом решения. Убеждение —• это метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению. Основой убеждения служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личной значимости решения того или иного вопроса. Об этом поэт И. С. Никитин сказал в одном из стихотворений: «Ваши речи мне в душу запали». Убеждение можно

считать успешным, если человек оказывается в состоянии самостоятельно обосновать принятое решение, оценивая его положительные и отрицательные стороны. Убеждение апеллирует к" аналитическому мышлению, при котором преобладает сила логики, доказательность и достигается убедительность приводимых доводов. Убеждение как психологическое воздействие должно создавать у человека *убежденность* в правоте другого и собственную уверенность в правильности принимаемого решения.

Установлено, что доводы (аргументы), приводимые другим человеком, убеждают нас сильнее, чем аналогичные доводы, приводимые самому себе. Самыми слабыми являются доводы, приводимые мысленно, несколько сильнее — приводимые себе вслух и самые сильные — те, что приводит другой, даже если он это делает по нашей просьбе.

Убеждение может осуществляться двумя методами: дидактическим и сократическим (диалектическим). При первом методе в основном говорит убеждающий, при втором — вовлекается в дискуссию убеждаемый (при этом он может выражать свое несогласие по пунктам, которые кажутся ему неубедительными или неверными).

Формирование убежденности человека может происходить прямо и косвенно (в последнем случае — за счет уменьшения тревожности, неуверенности, сомнений, опасений, неведения). Убеждать можно не только словом, но и делом, личным примером.

Кроме упомянутых выделяют также следующие методы убеждения:

- *фундаментальный* — представляет собой прямое обращение к собеседнику, которого сразу и открыто знакомят со всей информацией, составляющей основу доказательства правильности предлагаемого;
- *метод противоречия* — основан на выявлении противоречий в доводах убеждаемого и на тщательной проверке собственных аргументов на непротиворечивость с целью предотвратить контрнаступление;
- *метод «извлечения выводов»* — аргументы излагают не все сразу, а постепенно, шаг за шагом, добиваясь согласия на каждом этапе;
- *метод «кусков»* — аргументы убеждаемого делят на сильные (точные), средние (спорные) и слабые (ошибочные); первых стараются не касаться, а основной удар *наносят по последним;*
- *метод игнорирования* — если изложенный собеседником факт не может быть опровергнут;
- *метод акцентирования* — расставляются акценты на приводимых собеседником и соответствующих общим интересам доводах («ты же сам говоришь...»);
- *метод двусторонней аргументации* — для большей убедительности излагают сначала преимущества, а затем и недостатки предлагаемого способа решения вопроса; лучше, если собеседник узнает о недостатках от убеждающего, чем от других, что создаст у него впечатление о непредвзятости убеждающего. Особенно эффективен этот метод при убеждении образованного человека, малообразованный же лучше поддается односторонней аргументации;
- *метод «да, но...»* — используется в тех случаях, когда собеседник приводит убедительные доказательства преимуществ своего подхода к решению вопроса; сначала соглашаются с собеседником, потом после некоторой паузы приводят доказательства недостатков его подхода;

— *метод кажущейся поддержки* — это развитие предыдущего метода: доводы собеседника не опровергаются, а, напротив, приводятся новые аргументы в их поддержку. Затем, когда у него сложится впечатление о хорошей осведомленности убеждающего, приводятся контраргументы;
— *метод бумеранга* — собеседнику возвращают его же аргументы, но направленные в противоположную сторону; аргументы «за» превращаются в аргументы «против».

Убеждение эффективно в следующих случаях:

— когда касается одной потребности субъекта или нескольких, но одинаковой силы;
— когда осуществляется на фоне малой интенсивности эмоций убеждающего; возбужденность и взволнованность интерпретируются как неуверенность и снижают эффективность его аргументации. Вспышки гнева, брань вызывают негативную реакцию собеседника;
— когда речь идет о второстепенных вопросах, не требующих переориентации потребностей;
— когда убеждающий сам уверен в правильности предлагаемого решения; в этом случае определенная доза вдохновения, апелляция не только к уму, но и к эмоциям собеседника (путем «заражения») будут способствовать усилению эффекта убеждения;
— когда предлагается не только своя, но рассматривается аргументация и убеждаемого; это дает лучший эффект, чем многократные повторы собственных аргументов;
— когда аргументация начинается с обсуждения тех доводов, по которым легче достичь согласия; нужно добиться, чтобы убеждаемый чаще соглашался с доводами: чем больше поддакиваний удастся получить, тем больше шансов добиться успеха;
— когда разработан план аргументации, принимающий в расчет возможные контраргументы оппонента; это поможет выстроить логику разговора, облегчит понимание оппонентом позиции убеждающего.

При убеждении целесообразно:

— показать важность предложения, возможность и простоту его осуществления;
— представить различные точки зрения и сделать разбор прогнозов (при переубеждении — включая и отрицательные);
— увеличить значимость достоинств предложения и уменьшить величину его недостатков;
— учитывать индивидуальные особенности субъекта, его образовательный и культурный уровень и подбирать наиболее близкие и понятные ему аргументы;
— никогда прямо не говорить человеку, что он неправ, таким образом можно лишь задеть его самолюбие, и он сделает все, чтобы защитить себя, свою позицию (лучше сказать: «Быть может, я неправ, но давайте посмотрим...»);
— Для преодоления негативизма собеседника создать иллюзию, что предлагаемая идея принадлежит ему самому (для этого достаточно лишь навести его на соответствующую мысль и предоставить возможность сделать вывод);
— не парировать довод собеседника тотчас же и с видимой легкостью, он воспримет это как неуважение к себе или как недооценку его проблем (то, что его мучает долгое время, другим разрешено в считанные секунды);

— критиковать в споре не личность собеседника, а приводимые им доводы, спорные или неправильные с точки зрения убеждающего (при этом желательно критику предварить признанием правоты убеждаемого в чем-либо, это поможет избежать его обиды);
— аргументировать максимально ясно, периодически проверяя, правильно ли вас понимает субъект; аргументы не растягивать, так как это обычно ассоциируется с наличием у говорящего сомнений; короткие и простые по конструкции фразы строить не по нормам литературного языка, а по законам устной речи; использовать между аргументами паузы, так как поток аргументов в режиме монолога притупляет внимание и интерес собеседника;
— включить субъекта в обсуждение и принятие решения, так как люди лучше перенимают взгляды, в обсуждении которых принимают участие;
— противопоставлять свою точку зрения спокойно, тактично, без менторства.

Некоторые люди обладают даром убеждения, в частности, по отзывам многих таким был Гитлер. Вот что пишет Иоахим Риббентроп, министр иностранных дел фашистской Германии:

> Когда он (Гитлер) хотел привлечь кого-нибудь на свою сторону или добиться чего-нибудь от собеседника, он делал это с непревзойденным шармом и искусством убеждать. Я видел, как к нему входили сильные личности, министры и гауляйтеры, даже сам Геринг, распираемые желанием немедленно «открыть фюреру истину». Они были полны решимости со всей категоричностью заявить ему, что вот-вот произойдет катастрофа и они не могут взять на себя ответственность, если то или иное его распоряжение не будет отменено. А через полчаса выходили от него сияющие и довольные и зачастую с такой же убежденностью отстаивали точку зрения Гитлера, нередко противоречащую той, которую они хотели ему высказать[1].

Используемая при убеждении аргументация часто бывает некорректной, манипулятивной. Это бывает в тех случаях, когда она направлена:
— *к авторитету* — ссылка на высказывания и мнения выдающихся людей, общественное мнение, собственный авторитет; часто расчет делается на то, что лишь одно упоминание известного имени может оказать воздействие на колеблющегося человека;
— *к верности* — вместо обоснования предлагаемого склоняют субъекта к его принятию в силу верности, привязанности, дружбы и т. п.;
— *к выгоде* — агитация за принятие предложения вследствие его выгодности в экономическом, моральном или политическом отношении;
— *к жалости* — взывание к человеколюбию и состраданию, возбуждение желания помочь, уступить, ссылаясь на свое тяжелое положение, усталость, плохое самочувствие; при этом часто преследуется цель избавить себя от выполнения каких-то поручений,обязанностей;
— *к здравому смыслу* — вместо реального обоснования — апелляция к обыденному сознанию, которое нередко обманчиво, если речь не идет о повседневных делах или обыденных вещах;
— *к личности* — ссылка на личные особенности субъекта, их обсуждение вместо доказательства (обоснования) предложения;

[1] *Риббентроп И.* Мемуары нацистского дипломата. — Смоленск, 1998. — С. 55-56.

— *к невежеству* — использование фактов и положений, неизвестных субъекту (действует на субъекта, который не хочет признаваться в том, что чего-то не знает);
— *к публике* — ссылка на мнения, чувства, материальные интересы субъектов;
— *к силе* — угроза неприятными последствиями или применением каких-то средств принуждения;
— *к тщеславию* — расточение неумеренных похвал в надежде, что тронутый комплиментами субъект станет мягче и покладистей. Сюда же, при использовании метода, который называется «задеть самолюбие», можно отнести и апелляцию к самооценке и самоуважению личности (усомниться в возможности субъекта совершить что-либо, сообщить обидную для него оценку со стороны других, сравнить его с кем-либо, т. е. осуществить так называемую *антиподную мотивацию);*
— *к фикции* — к принципам и идеям, не имеющим (или имеющим косвенное) отношения к реальности, которых, однако, придерживается значительное число людей (мнения — стереотипы, приметы);
— *к человеку* — в поддержку своей позиции приводятся основания, выдвигаемые противной стороной в споре («ты же сам сказал, что...») или вытекающие из принимаемых ею положений.

Сопротивление субъекта убеждающим воздействиям зависит от его морального состояния. При подавленности человека, понимании им бесперспективности того, что он делал раньше, его сопротивление резко уменьшается.

А. Шпеер, министр фашистской Германии, пишет в своих мемуарах:

> Еще в декабре 1944 года нечего было и думать о том, что он (Гитлер. — *Е. И.)* когда-нибудь выразит желание выслушать мое мнение о бесперспективности дальнейшего продолжения военных действий. Невозможно было представить себе, что он согласится пойти на уступки и пересмотреть свой приказ о применении тактики выжженной земли... В последние недели жизни Гитлер... вышел из состояния оцепенения... Он вновь начал прислушиваться к аргументам, которые прежде безоговорочно отвергал. Но это вовсе не означало, что он снова почувствовал себя внутренне свободным. Гитлер скорее производил впечатление человека, осознавшего, что дело его жизни окончательно погибло; благодаря еще не до конца растраченной энергии он по инерции двигался по накатанной колее, но на самом деле уже махнул на все рукой и покорился судьбе[1].

6.3. ВНЕШНЕЕ ВНУШЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВА

В ряде случаев эффективным средством воздействия со стороны на процесс образования мотива является внешнее внушение. Оно понимается как психологическое воздействие одного человека *(суггестора)* на другого *(суггерента),* осуществляемое с помощью речи и неречевых средств общения и отличающееся сни-

[1] *Шпеер А.* Воспоминания. — Смоленск—М., 1997. — С. 619.

женной аргументацией со стороны суггестора и низкой критичностью при восприятии внушаемого содержания со стороны суггерента.

При внушении суггерент верит в доводы суггестора, высказываемые даже без доказательств. В этом случае он ориентируется не столько на содержание внушения, сколько на его форму и источник, т. е. на суггестора. Внушение, принимаемое суггерентом, становится его внутренней установкой, которая направляет и стимулирует его активность при формировании намерения.

Польский психотерапевт К. Обуховский считает, что мотив человеку можно внушить, подсказать. Однако приводимые им примеры скорее свидетельствуют о том, что эти подсказки внушают не мотивы как сложные целостные образования, а те действия, поступки, которые могут снять возникшее напряжение во взаимоотношениях (например, совет откровенно поговорить, подарить цветы и т. д.). То есть в лучшем случае психотерапевт помогает пациенту правильно сформулировать проблему (понять ее причину), корректирует способы достижения цели, облегчает принятие решения, т. е. влияет на процесс мотивации, но не определяет его целиком, не «задает» в готовом виде пациенту тот или иной мотив. Он способствует лишь рациональному использованию пациентом в процессе мотивации «внутреннего фильтра» и формулированию цели, адекватной ситуации. Психотерапевт предлагает иной аргумент (мотиватор), помогающий самому пациенту найти правильное решение. Пациент принимает аргументы (доводы) психотерапевта либо в силу их убедительности, либо в силу изменения своего состояния (успокоения).

Существуют три формы внушения: сильное уговаривание, давление и эмоционально-волевое воздействие. По критерию наличия цели и применяемых суггестором для внушения усилий выделяют *преднамеренное* и *непреднамеренное* внушение. Первый вид внушения характеризуется наличием конкретной цели: суггестор знает, что и кому он хочет внушить. В зависимости от особенностей суггерента внушающий подбирает наиболее эффективный в данной ситуации прием внушения. Второй вид внушения характеризуется тем, что суггестор не ставит перед собой цель внушить суггеренту ту или иную мысль, действие или поступок (например, веру или неверие в свои силы), но своим поведением, ненароком брошенной фразой воздействует на суггерента. Характерной особенностью непреднамеренного внушения является то, что человек, производящий его, сам может этого и не подозревать.

Интересен случай, когда один боксер прогнозировал успех или неудачу своего поединка по поведению тренера перед боем: если тот был не уверен в победе своего ученика, то, волнуясь, поправлял галстук. Обозначаемая таким образом неуверенность тренера передавалась и боксеру, который в таких ситуациях действительно часто проигрывал.

По содержанию внушение определяют как *специфическое* и *неспецифическое*. Непосредственное отношение к мотивации имеет только специфическое внушение, так как с его помощью суггеренту внушаются конкретные мысли, действия и поступки. Неспецифическое внушение влияет на те или иные психические состояния, настроение (эмоциональный подъем или спад и т. п.).

По способу воздействия внушение делится на *прямое* (открытое) и *косвенное* (закрытое). Первое характеризуется открытостью цели внушения, императивностью, прямой направленностью на конкретного человека. Фразы отличаются одно-

значностью, безапелляционностью, твердостью, произносятся настойчивым, не допускающим сомнений тоном. Для усиления воздействия используются невербальные средства: немигающий взгляд в глаза суггерента, наклон вперед. Прямое внушение применяется, если человек не оказывает сопротивления или если оно не очень большое. Косвенное внушение характеризуется опосредованным воздействием на суггерента. Содержание внушения включается в передаваемую информацию в условном или скрытом виде. Используются более мягкие формулировки, меньшие категоричность и давление, чем при прямом внушении. Этому виду внушения сопротивляющийся, самоуверенный, эгоцентричный суггерент поддастся быстрее, чем прямому внушению. Таким образом, косвенное внушение, как отмечает А. Г. Ковалев, является внушением «окольным путем», например в форме намека, когда мысль подбрасывается мимоходом, но достаточно определенно. Намек может осуществляться поведением суггестора, его вопросом или утверждением о чем-то, связанном с элементами побуждения, просьбой о совете и т. д. Однако при косвенном внушении суггерент приходит к решению сам.

Приемами косвенного внушения могут быть и следующие:

— суггеренту рассказывают о других лицах или событиях, при этом ключевая фраза или повороты сюжета акцентируются с различной интенсивностью и «прозрачностью»;
— в присутствии суггерента обращаются к другим лицам, а текст содержит фразу или сюжет, намекающий на определенные выводы или действия, которые он должен сделать;
— высказывание в условной форме: «если... (совершить какие-то действия), то... (результат будет таким-то)». Такая форма может быть воспринята двояко: так, как сказано, и инверсивно, т. е. если действие не совершить, то результат будет противоположным;
— использование неоконченных фраз, силлогизмов; окончание додумывает суггерент либо по аналогии, либо, при интонационной остановке, исходя только из мелодики фразы;
— произнесение ключевой фразы и сразу за ней отвлекающего текста, не дающего возможности осмыслить первую фразу и сделать вывод, а загоняющего его в подсознание.

Условия успешности прямого внушения. Поскольку при внушении общение происходит между внушающим (внушающими) и внушаемым, успех этого процесса зависит, как уже говорилось, от особенностей того и другого (см. рис. 6.1).

Отношения между суггестором и суггерентом: доверие — скепсис, зависимость — независимость, доброжелательность — враждебность — существенно влияют на успешность внушения. Способствуют успешному внушению установление эмпатического сопереживания, душевного резонанса, близкие межличностные отношения, доброжелательная, дружественная атмосфера, т. е. все, что называют раппортом. Для установления раппорта используются следующие средства: расширенное информирование суггерента, детализация текста суггестора, спокойная доброжелательная уверенность, открытые жесты, мягкая эмоциональная манера внушения.

Содержание внушения, способ его конструирования. Внушение недейственно, если его содержание противоречит морали и мировоззрению суггерента. Усиливают эффект внушения сочетание логических и эмоциональных компонентов, ис-

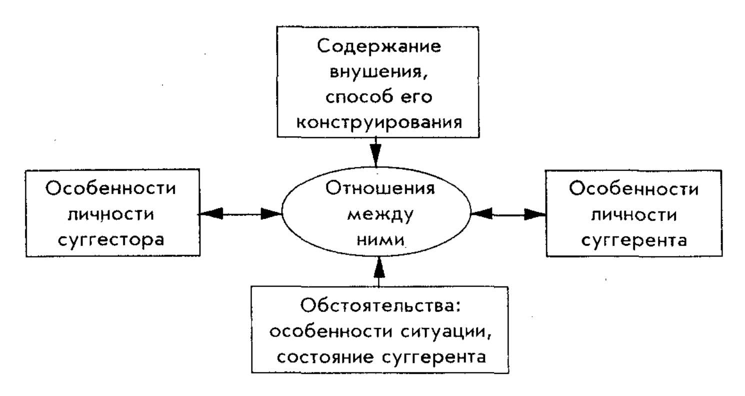


Рис. 6.1. Факторы успешности внушения

пользование информации, подтверждающей взгляды, к которым склонен, с которыми согласен суггерент.

Обстоятельства, при которых происходит внушение, существенно влияют на его эффективность. Повышают эффект внушения (внушаемость) низкий уровень осведомленности суггерента в обсуждаемом вопросе, малая степень значимости для него этого вопроса, отсутствие опыта поведения в данной обстановке, дефицит времени для принятия решения, неожиданность сообщения. Кроме того, имеет значение состояние суггерента.

Особенности личности суггестора, внушающее воздействие которого может быть в данной ситуации наибольшим, следует учитывать при его выборе. При этом целесообразно обращать внимание на его обаяние, склонность к доминированию (то, что в быту обозначают как «сильный характер»), к демонстрации своего интеллектуального превосходства. Но главной характеристикой является авторитетность суггестора, которая складывается из следующих моментов:

— его социальный статус;
— принадлежность его к референтной для суггерента группе;
— наличие прежних заслуг, опыта; ореол известности;
— мнение окружающих о нем как о высоконравственной справедливой личности;
— обладание тем или иным видом власти (власти вознаграждения, принуждения, знатока и т. д.);
— престиж используемых им источников информации;
— таинственность его образа, приписывание ему особых способностей или возможностей.

Для хорошего суггестора характерны такие особенности, как желание много говорить, непосредственность, уверенность, свобода поведения, внешнее и внутреннее спокойствие, актерство, игра роли в процессе внушения.

В зависимости от ситуации и своих особенностей суггестор может использовать четыре варианта поведения: «неоспоримый авторитет», интеллектуальный, эмоциональный и пассивный. При первом варианте суггестор всем своим поведением должен показать, что он нисколько не сомневается в своей правоте, при втором —должен подробно аргументировать свою позицию, при третьем — использовать потреб-

ность суггерента в симпатии, безопасности и хорошем самочувствии, при четвертом — заверять суггерента, что без его помощи ничего не сможет сделать, создавая иллюзию, что тот все делает сам.

Особенности личности суггерента также существенно влияют на эффект внушения ему той или иной точки зрения, на учет при этом того или иного обстоятельства. К таким особенностям прежде всего относятся внушаемость, конформность, негативизм.

Внушаемость — это склонность субъекта к некритической (непроизвольной) податливости воздействиям других людей, их советам, указаниям, даже если они противоречат его собственным убеждениям и интересам. Это безотчетное изменение своего поведения под влиянием внушения. Внушаемые субъекты легко заражаются настроениями, взглядами и привычками других людей. Они часто склонны к подражанию. Внушаемость зависит как от устойчивых свойств человека — высокого нейротизма, слабости нервной системы (Ю. Е. Рыжкин, 1977), так и от ситуативных его состояний — тревоги, неуверенности в себе или же эмоционального возбуждения.

На внушаемость влияют такие личностные особенности, как низкая самооценка и чувство собственной неполноценности, покорность и преданность, неразвитое чувство ответственности, робость и стеснительность, доверчивость,повышенная эмоциональность и впечатлительность, мечтательность, суеверность и вера, склонность к фантазированию, неустойчивые убеждения и некритичность мышления.

Повышенная внушаемость характерна для детей, особенно до 10-летнего возраста. Объясняется это тем, что у них еще слабо развита критичность мышления, которая снижает внушаемость. Правда, в 5 лет и после 10 лет, особенно у старших школьников, отмечается спад внушаемости (А. И. Захаров, 1998; рис. 6.2). Кстати, снижение внушаемости у старших подростков отмечали еще в конце XIX века А. Бине (A. Binet, 1900) и А. Нечаев (1900).

Внушаемость женщин выше, чем внушаемость мужчин (В. А. Петрик, 1977; Л. Левенфельд, 1977).

Конформность — это склонность человека к добровольному сознательному (произвольному) изменению своих ожидаемых реакций для сближения с реакцией окружающих вследствие признания большей их правоты. В то же время если намерение или социальные установки, имевшиеся у человека, совпадают с таковыми у окружающих, то речь о конформности уже не идет.

Если человек склонен постоянно соглашаться с мнением группы, он относится к конформистам; если же имеет тенденцию не соглашаться с навязываемым ему мнением, то — к нонконформистам (к последним, по данным зарубежных психологов, относятся около трети людей).

Различают внешнюю и внутреннюю конформность. При внешней конформности человек возвращается к своему прежнему мнению, как только групповое давление на него снимается. При внутренней конформности он сохраняет принятое групповое мнение и тогда, когда давление прекратилось. Конформность называют также внутригрупповой суггестией, или внушаемостью (заметим, что некоторые авторы, например А. Е. Личко и соавт., 1970, не отождествляют внушаемость и конформность, от-

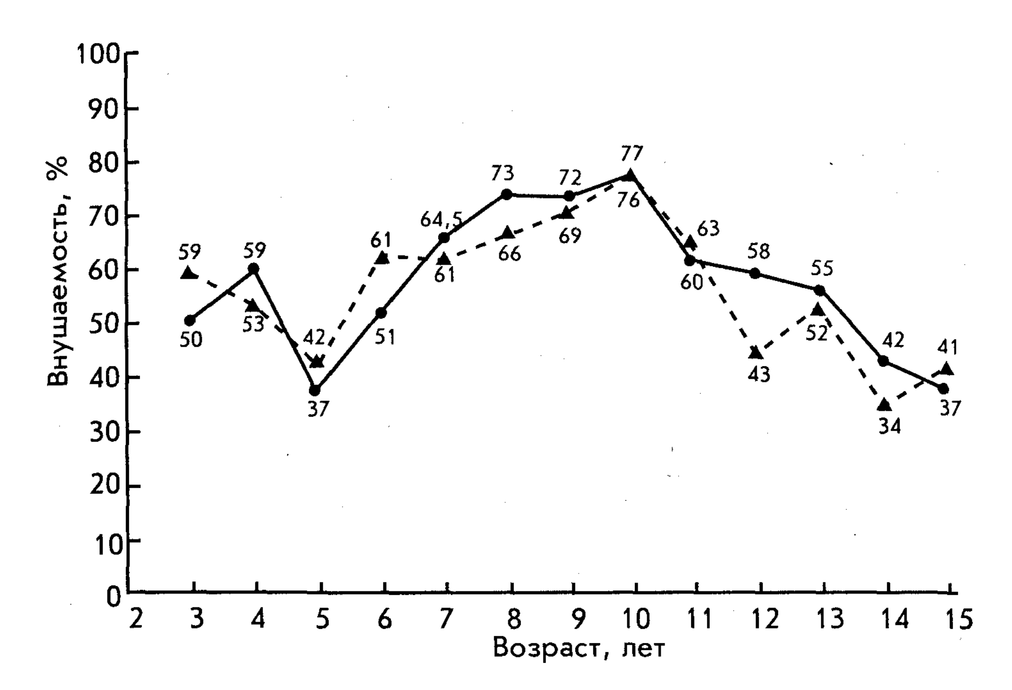


Рис. 6.2. Возрастная динамика внушаемости (по А. И. Захарову)
Пунктирная линия — внушаемость мальчиков, сплошная линия — внушаемость девочек

мечая отсутствие зависимости между ними и различие механизмов их проявления). Исследования В. Н. Куликова (1978) показали, что эффект внушения, направленного на члена коллектива, намного превосходит воздействие на относительно изолированную личность. Объясняется это тем, что при внушении в коллективе на личность действует каждый член коллектива, т. е. имеет место множественное взаимовнушение. При этом большое значение имеет численный состав группы. Если на субъекта воздействуют два-три человека, эффект группового давления почти не проявляется; если три-четыре человека — эффект проявляется, однако дальнейшее увеличение численности группы не приводит к увеличению конформности. Кроме того, имеет значение единодушие группы. Поддержка субъекта даже одним членом группы резко повышает сопротивляемость групповому давлению, а иногда и сводит его на нет.

Степень подчинения человека группе зависит и от ряда других факторов, которые были систематизированы А. П. Сопиковым (1969). К ним относятся:

— возрастно-половые различия: среди детей и юношей конформистов больше, чем среди взрослых (максимум конформности отмечается в 12 лет, заметное ее снижение — после 15-16 лет); женщины более податливы групповому давлению, чем мужчины;
— трудность решаемой проблемы: чем она труднее, тем в большей мере личность подчиняется группе; чем сложнее задача и неоднозначнее принимаемые решения, тем конформность выше;

— статус человека в группе: чем он выше, тем в меньшей степени он проявляет конформность;
— характер групповой принадлежности: по своей воле или по принуждению вошел субъект в группу; в последнем случае его психологическое подчинение часто бывает только поверхностным;
— привлекательность группы для индивида: референтной группе субъект поддается легче;
— цели, стоящие перед человеком: если его группа соревнуется с другой группой, конформность субъекта увеличивается; если соревнуются между собой члены группы, конформность уменьшается (то же наблюдается при отстаивании группового или личного мнения);
— наличие и эффективность связи, подтверждающей верность или неверность конформированных поступков человека: при неправильности поступка человек может вернуться к своей точке зрения.

При выраженном конформизме увеличивается решительность человека при принятии решения и формировании намерений, но при этом уменьшается чувство его индивидуальной ответственности за поступок, совершенный вместе с другими. Особенно это проявляется в недостаточно зрелых в социальном плане группах.

Негативизм (от лат. *negativus* — отрицание), т. е. лишенное разумных оснований (так называемое «немотивированное») сопротивление субъекта оказываемым на него психологическим воздействиям, снижает внушаемость субъекта. Негативизм возникает как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям субъекта. Поэтому отказ от выполнения требования или принятия совета является способом выхода из внутреннего конфликта и освобождением от его травмирующего влияния. Чаще всего негативизм встречается у детей по отношению к требованиям взрослых, предъявляемым без учета потребности детей в одобрении, общении, уважении, эмоциональном контакте.

Негативизм усиливается в состоянии перевозбуждения нервной системы и при утомлении.

Слабой формой негативизма является *упрямство,* имеющее тот же механизм и выполняющее ту же защитную функцию. Однако, в отличие от негативизма как черты личности, упрямство возникает ситуативно и часто по поводу самоутверждения. Негативизм тоже может быть ситуативным, когда в силу каких-то причин внушаемый в принципе человек упорно и предубежденно не приемлет какую-то точку зрения и вследствие этого не формирует адекватное ситуации решение.

6.4. ИМПЕРАТИВНЫЕ ПРЯМЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

К ним относятся приказы, требования и принуждение.

Приказ, требование. В случае приказа, требования (т. е. понуждения) или просьбы особенностью формирования мотива является то, что человек принимает их как цель. В связи с этим В. А. Иванников говорит о двух родах целей: цель

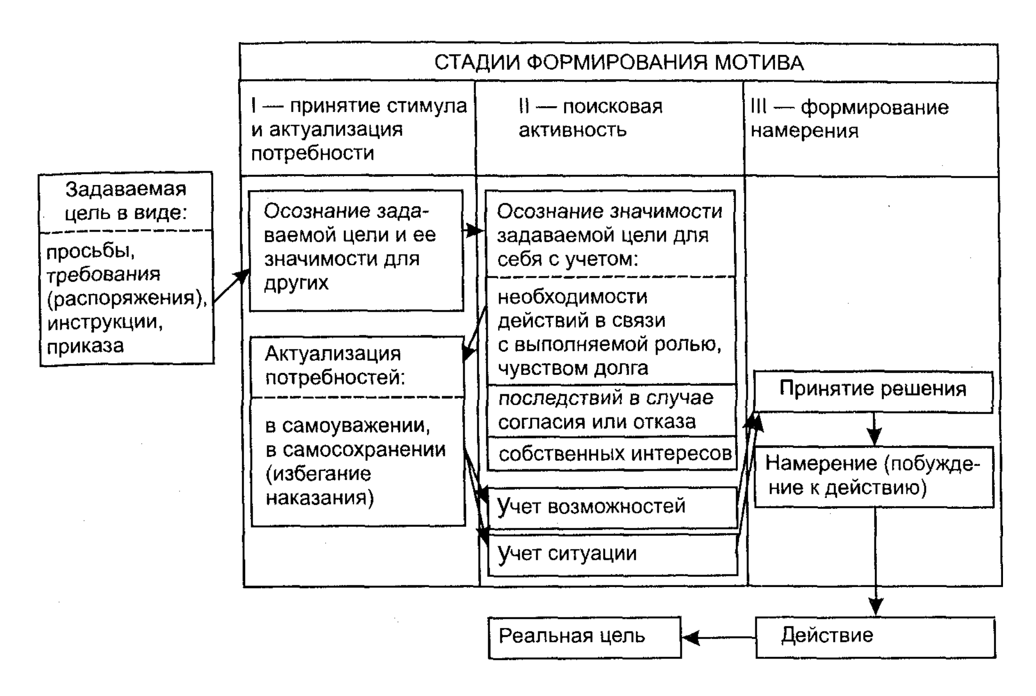


Рис. 6.3. Схема формирования мотива при заданной извне цели

как конкретное наполнение мотива (это первый вариант формирования мотива, рассмотренный выше) и цель, задаваемая другими людьми и обществом в целом. В этом случае взаимоотношение цели с потребностями имеет особый характер: цель не возникает из развития потребностей субъекта, а накладывается на уже существующую систему потребностей, соответствуя ей в различной степени. Важным психологическим моментом является здесь принятие этой цели как собственной, отвечающей его интересам, моральным установкам, ценностям (схема на рис. 6.3).

Это происходит в том случае, когда у человека сформирована внутренняя позиция (социальная установка) *долженствования* в отношении выполнения им определенной роли (солдата, ученика, подчиненного и т.д.). Например, если ребенок, придя в школу, внутренне занимает позицию школьника (т. е. принимает роль с обязанностью (долженствованием) подчиняться учителю), дорожит ею, он без труда принимает и выполняет предъявляемые ему требования. Принятие человеком требований роли (я должен), преобразование приказа, требования, внешнего сигнала в мотив (необходимо сделать) можно рассматривать как формирование своеобразного защитного психологического механизма (стремление к избеганию наказания), создающего ощущение *независимости* и основание для самоуважения (вспомним: «свобода — осознанная необходимость»).

Поскольку цель уже сформулирована другим, оказывается ненужной тщательная отработка вариантов, т. е. — вторая и третья стадии формирования мотива в развернутом виде. Исключение составляют случаи, когда в приказе или просьбе

перед человеком не ставится конкретная цель или же когда человек не имеет опыта в решении поставленной задачи. Тогда формирование мотива идет по схеме, представленной на рис. 5.1, с формулированием абстрактной цели.

Однако в любом случае формирование мотива начинается с восприятия внешнего стимула (приказа и т. п.), с осознания его значимости в данный момент и в данной ситуации для приказывающего и для самого субъекта и с возникновения стремления отреагировать на него (т. е. выполнить приказ). Это значит, что стимул принят субъектом как личностно значимый, и у него возникло чувство долга, обязанности. Как писал С. Л. Рубинштейн, для совершения действия недостаточно того, чтобы задача была субъектом понята, она должна быть субъектом принята. Возникающее при этом намерение выполнить приказ или просьбу К. Левин относил к «квазипотребностям».

Таким образом, общественно значимые цели должны стать личностно значимыми или, как может быть выражено термином, предложенным Н. В. Кузьминой, должен возникнуть *мотивационно-целевой резонанс.*

В противном случае достаточно было бы человеку поставить цель, как он оказался бы замотивированным. В одной из работ А. Н. Леонтьев так и писал: общественные условия несут в себе мотивы и цели. Отсюда и даваемые человеку инструкции, приказы и прочее многими авторами принимаются за мотивы. Не вследствие ли этого появилась бытовавшая в недавнее время в нашей стране лозунговая система воспитания («Партия сказала— надо, комсомол ответил— есть!»; «Выполним пятилетку досрочно!» и т. д.)?

Здесь в умах некоторых психологов, педагогов, политиков происходит явная подмена одного явления другим. Одно дело, например, когда призыв партии касался ее членов: партийная дисциплина заставляла всех действовать в соответствии с этим приказом, так как у них уже была сформирована социальная установка на подчинение распоряжениям сверху. Это распоряжение (призыв) действительно оказывало мотивирующее действие на членов партии. Другое дело — воздействие на непартийных людей. Мотивирующее действие этих призывов и лозунгов зависело от того, в какой степени они являлись привлекательными для данного человека (насколько он сочувствовал этим призывам, имел ли коммунистические убеждения), т. е. насколько они, как говорили вожди, соответствовали его чаяниям, а проще — *его потребностям.* Поэтому и общественные условия, и призывы, лозунги и т. п. являются лишь *стимулами,* которые могут быть приняты человеком, а могут быть и отвергнуты, если не отвечают его потребностям, установкам, т. е. если они для него *не значимы.* О необходимости принятия личностью общественных требований и призывов упоминают С. Л. Рубинштейн и В. И. Ковалев.

Когда общественно значимая цель не становится личностно значимой, не актуализирует какую-либо потребность человека, она выступает в роли *нежелаемой необходимости,* а деятельность осуществляется благодаря принуждению извне и самопринуждению. Однако это не означает, что действия человека при этом не мотивированы, не связаны с потребностями, как считают некоторые психологи. В действительности, что отмечает В. Г. Асеев, учащиеся посещают нелюбимый урок ради того, чтобы избежать неприятностей, чтобы не портить себе табель, а за этим скрывается их потребность в самоуважении, в самосохранении; рабочие выполняют неприятную для них работу ради удовлетворения материальных и духов-

ных потребностей с помощью зарабатываемых денег и т. д. Неслучайно Л. П. Кичатинов, ссылаясь на взгляды И. Канта и Г. Гегеля, рассматривает потребность как разновидность необходимости.

Приказ или требование как формы воздействия могут использоваться в случаях, когда один человек имеет право распоряжаться поведением другого (других). При этом надо учитывать, что требование психологически воспринимается субъектом как проявление другим своей власти, как принуждение и даже в ряде случаев как насилие над своей личностью. Естественно, это приводит к внутреннему сопротивлению выдвигаемым требованиям, так как человек не хочет быть послушной игрушкой в руках другого. Он хочет, чтобы требования имели для него определенную значимость, отвечали бы имеющимся у него потребностям, установкам, моральным принципам.

Снять эту негативную реакцию можно путем тщательной аргументации выдвигаемого требования. Это способствует осознанному, а не слепому выполнению требования, особенно когда удается придать ему смысл общественной и личной ценности. Тогда требование из внешнего побудителя становится внутренним.

Аргументация должна снять с требования окраску волевого воздействия старшего по должности или положению и придать-ему характер общественных норм, принятых всеми членами общества. Чем основательнее аргументация, чем большее общественное значение она имеет, тем сильнее доверие субъектов к требованию и тем большее желание возникает его выполнить, особенно у детей. Такая аргументация взрослых: «Дети должны нас слушаться, потому что они дети» последними не принимается.

Аргументации можно придать любой характер: гражданский, нравственный, эстетический, даже эгоистический. Каждое требование может быть аргументировано по-разному, в зависимости от обстоятельств. Однако при выдвижении аргументации, особенно в педагогической деятельности, следует учитывать ряд общих правил:

— аргументация не должна превращаться в постоянное чтение морали, назидание, наставление; превращенная лишь в прямое разъяснение, она изживает себя, при этом профанируется ее смысл;
— аргумент, хотя и может быть заготовлен, должен выглядеть экспромтом; в связи с этим нельзя повторять уже высказанную раз аргументацию в прежнем виде, надо для нее найти новую форму;
— строя аргументацию, необходимо учитывать возрастные, половые и личностные особенности субъекта;
— нельзя использовать аргументацию-угрозу. Она не дает возможности увидеть в требовании социальный смысл. Больше того, субъект начинает расценивать это как вседозволенность людей, занимающих более высокое административное положение, как проявление сущности общественной жизни.

Принуждение как форма инициации мотивационного процесса. Эта форма воздействия используется обычно в тех случаях, когда другие формы воздействия на мотивацию и поведение субъекта оказываются недейственными или когда нет времени, чтобы их использовать. Принуждение выражается в прямом требовании согласиться с предлагаемым мнением или решением, принять готовый эталон поведения и т. д. при несогласии субъекта с этим.

Принуждение действенно только в том случае, если принуждающий имеет более высокий социальный статус, чем принуждаемый. Авторитет первого облегчает выполнение распоряжения. Как постоянная форма воздействия на субъекта принуждение малопригодно, но и полностью от него отказываться, особенно в воспитательном процессе, нецелесообразно.

Положительной стороной принуждения является то, что оно может способствовать снятию конфликтной ситуации на данном отрезке времени и выполнению субъектом необходимых действий. Кроме того, это один из способов воспитания чувства долга. «Человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет», — писал К. Д. Ушинский (1974, с. 478).

Несмотря на то что при всех формах внешнеорганизованной мотивации, в том числе и при использовании императивных форм воздействия, последнее слово в принятии решения и формирования намерения остается за самим субъектом, основание его действий и поступков приобретает другое содержание. Суггерент переносит ответственность на воздействовавших на него людей, которые как бы заменяют собой его совесть и санкционируют действия.

* * *

Используя второсигнальные (речевые) виды воздействия на мотивацию адресата влияния, следует думать не только о содержании произносимых слов, но и о том, как их произносить, какими действиями (жестами, мимикой) их сопровождать. Как показано А. Меграбяном (A. Mehrabian, 1971), при первой встрече адресат влияния на 55% верит невербальным сигналам другого человека, на 38% — паралингвическим сигналам (громкость речи, интонация, смешки, покашливание и т. п.) и лишь на 7% — содержанию речи. Лишь при повторных встречах это соотношение меняется, но все равно невербальные и паралингвические сигналы не теряют своего значения.

Кроме того, нужно учитывать, что в большинстве случаев мотивы, связанные с внешними влияниями, уступают по силе мотивам, формирующимся под влиянием внутренних побуждений человека. По этому поводу знаменитый физик Б. Паскаль говорил, что мы обыкновенно лучше убеждаемся причинами, которые нашли сами, чем теми, которые пришли на ум другим.

6.5. МАНИПУЛЯЦИЯ

Под манипуляцией понимают *скрытое от адресата* побуждение его к изменению отношения к чему-либо, принятию решений и выполнению действий, необходимых для достижения манипулятором собственных целей. При этом важно, чтобы адресат считал эти мысли, решения и действия своими собственными, а не «наведенными» извне и признавал себя ответственным за них.

Для манипуляции используются следующие приемы:

— поддразнивающие высказывания («Тебя что, так легко заставить подчиниться?»);

— подзадоривающие высказывания («Вряд ли ты можешь на это решиться»);
— «невинный» обман, введение в заблуждение;
— замаскированные под малозначительные и случайные высказывания оговор и клевета, которые могут быть приняты за таковые якобы лишь по недоразумению;
— преувеличенная демонстрация своей слабости, неосведомленности, неопытности для того, чтобы пробудить у адресата стремление помочь, сделать за манипулятора его работу и т. п.;
— «невинный» шантаж (дружеские намеки на промахи, ошибки, допущенные адресатом в прошлом; шутливое упоминание «старых грехов» или личных тайн адресата).

6.6. МОТИВАЦИЯ, ВЫЗВАННАЯ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬЮ ОБЪЕКТА

Имеется немало сторонников точки зрения, что поведение человека целиком определяется внешними стимулами. Как пишет А. Маслоу, деятельность человека не столько «толкается» *(pushed)* изнутри, сколько привлекается *(pulled)* извне возможностью удовлетворения. Этой же позиции придерживается в своих взглядах на мотив А. Н. Леонтьев — таковым является у него предмет удовлетворения потребности. Внешние стимулы действительно могут влиять на мотивационный процесс, в связи с чем в западной психологии говорят об экстринсивной мотивации. Я предпочитаю использовать для этих случаев другое название — внешнеобусловленная мотивация, могущая быть разновидностью внешнеорганизованной мотивации (например, когда поступок человека вызван рекламой).

Рассмотрим теперь второй вариант формирования мотива, когда в качестве детерминант поведения оказываются *привлекательные объекты* (см. список внешних причин табл. 6.2), вызывающие у человека желание ими обладать. Исследования К. Левина показали, что предметы, окружающие человека, обладают способностью побуждать его к определенным действиям: красивый ландшафт влечет к прогулкам, ступеньки лестницы побуждают маленького ребенка подниматься по ним и спускаться, игрушки побуждают к игре, пирожное и шоколад «хотят быть съеденными». К. Левин различает «позитивный» и «негативный» характер требований, т. е. одни вещи побуждают стремиться к ним, а другие — отталкивают.

Л. И. Божович, развивая эти положения К. Левина, считает, что предметы, постоянно удовлетворяющие ту или иную потребность, как бы фиксируют в себе эту потребность, в результате чего они и приобретают способность побуждать поведение даже в тех случаях, когда соответствующая потребность не была предварительно актуализирована; первоначально эти предметы только реализуют (удовлетворяют) потребности, а затем начинают их вызывать (табл. 6.4).

Продолжая эту мысль, можно сказать, что возникновение тесной связи между потребностью и предметом ее удовлетворения может вызвать, по механизму ассоциации, как образ предмета — при появлении потребности, так и *образ потребности — при появлении предмета ее удовлетворения, если в предыдущем опыте его использование доставляло человеку удовольствие, наслаждение или, наобо-*

Таблица 6.4

Внешние побудительные факторы (воздействия), приводящие к мотивации третьего типа (вызывающие желание, влечение, интерес)

Вдохновили	Заинтриговали	Подзужили
Воодушевили	Затравили	Подначили
Заворожили	Зарезали	Приохотили
Обворожили	Обольстили	Раззадорили
Приворожили	Обаяли	Раздразнили
Пленили	Подзадорили	Растравили
Прельстили	Соблазнили	Совратили
Заинтересовали	Подстрекнули	

рот, приводило к неприятностям. Тогда разворачивается мотивационный процесс, связанный либо с намерением овладеть предметом, либо защититься от него, удалиться.

Однако потребность и связанная с ней мотивация могут возникать и при отсутствии предшествующей связи между потребностью и предметом, когда привлекательный объект появляется впервые, например когда он актуализирует познавательную потребность (любопытство).

Психологическими механизмами осуществления мотивации второго типа являются заражение и подражание.

Заражение. Заражение как психологический механизм понимается и узко — как процесс передачи эмоционального состояния от человека или группы другому (другим), и широко — как подражание и внушение. И то и другое обусловлено наличием внешних факторов, влияющих на процесс мотивации, на формирование побуждения к осуществлению каких-то действий, совершению каких-либо поступков.

Как отмечает Б. Ф. Поршнев (1966), заражение как психическое явление заложено очень глубоко и по своему происхождению является очень древним. «Однако, — пишет он, — для современной общественной жизни более характерен отказ индивида поддаться непроизвольному заражению. Чем выше уровень развития общества и вместе с ним самого человека, тем критичнее последний по отношению к силам, автоматически увлекающим его на путь тех или иных действий и переживаний... Иными словами, развитый человек нуждается в убеждении, а автоматическое заражение действует на него ослабленно или вовсе не действует. Однако когда это соответствует его убеждению, он может весьма охотно поддаваться заражающему действию данной человеческой среды» (1966, с. 152-153). Подтверждением этому может служить объяснение одного любителя-аквалангиста, почему он не может прекратить ныряние на большие глубины, несмотря на неоднократные решения больше не делать этого: как только он видел, что приятели погружались под воду, не выдерживал и снова надевал акваланг.

Б. Ф. Поршнев отмечает, что феномен заражения, хотя и в ослабленной, подчас почти неуловимой, форме действует во всей окружающей нас жизни и особенно ярко проявляется в трудовом энтузиазме, воодушевлении бойцов на фронте и болельщиков на стадионе.

Эмоциональное заражение отчетливо проявляется в поведении людей во время массовой паники (греч. *panikon* — безотчетный ужас). Она обусловлена многократным отражением в толпе эмоционального состояния (страха) и нарастает в силу взаимной индукции. Особенно сильно проявляется эмоциональное заражение при наличии общности оценок ситуации и установок, ожидании каких-то событий (которое достигается распространением слухов, подкрепляющих эти ожидания), низких сплоченности группы и авторитета ее лидера, а также уподобления кому-то.

Человек легче заражается теми эмоциями, которые связаны с имеющейся у него потребностью: вспомним болельщиков на стадионе, страстно жаждущих гола.

Чем выше уровень самосознания человека, тем труднее он поддается заражению, хотя роль самосознания в сдерживании заражения не так велика, а скорее направляется на большую продуманность действий (например, на поведение при возникновении паники).

Заражению способствуют: высокая энергетика поведения человека, оказывающего влияние на субъекта, артистизм поведения, создание интриги, загадочность поведения, прикосновение и телесный контакт.

Подражание. Подражание — это следование какому-либо примеру, образцу, принятие и воспроизведение внешних и внутренних особенностей других людей, привлекательных для данного субъекта.

Исторически подражание у высших живых существ возникло на основе физиологических механизмов (инстинкт подражания), но у человека оно принимает специфические психологические формы, отличные от инстинктивных (например, намеренное подражание моде в устройстве быта). В связи с этим выделяют раз.ные виды подражания: непроизвольное и произвольное, логическое и внелогическое, внутреннее и внешнее, подражание-мода и подражание-обычай; подражание внутри одного социального класса и подражание одного класса другому (например, подражание придворных — королю, служащих аппарата — его руководителю; вспомним «увлечение» многих высших функционеров теннисом в не столь отдаленные времена).

Подражание, способствуя научению, адаптации к условиям существования и выживания, выполняет разные функции. В младенческом возрасте оно служит установлению первых контактов с окружением; начиная с дошкольного возраста — обучению и воспитанию (в частности, путем использования имитационного механизма при овладении предметными действиями, навыками самообслуживания, нормами поведения, речью), постепенному проникновению в процессе сюжетно-ролевой игры в смысл деятельности (от внешних ее форм, наблюдаемых у взрослых, к внутреннему содержанию, смыслу деятельности); подражание создает основу для групповой мотивации и группового поведения. В подростковом и более старшем возрасте оно направлено на идентификацию себя со значимой личностью или референтной группой.

Подражанию субъекта способствуют: «модное» поведение и образ жизни других людей; демонстрация высокого мастерства; примеры милосердия, доблести, служения идее; публичная известность.

К внешнеорганизованной мотивации потребителя можно отнести рекламу товаров, туристических маршрутов и прочего, связанных с *соблазном, совращением* и т. п. Частично этот вопрос рассматривается в разделе 10.6.

6.7. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ

Процесс формирования мотива может иметь индивидуальные особенности в зависимости от свойств личности. Так, К. Обуховский отмечает, что психастеники предъявляют необычайно высокие требования к своему моральному облику, поэтому у них в формировании мотива непременное участие должен принимать такой мотиватор, как нравственный контроль. У других же лиц такие проблемы не возникают, так как при обосновании принимаемых решений они руководствуются иными ценностями, например личной преданностью руководителю, начальнику.

Вот, например, описание поведения Гиммлера, данное английским историком Х. Р. Тревор-Коупером; «В течение многих лет у Гиммлера вообще не было никаких проблем (в осуществлении своих служебных обязанностей, т. е. в выполнении роли палача. — *Е. И.),* потому что отсутствовала необходимость доходить до чего-либо своим нескладным умом. Принцип верности, который лежал в основе всей его жизни, всех успехов, всей системы ценностей, щадил его и оберегал от любых трудностей, связанных с самоанализом и размышлением. Этому принципу он доверял целиком и полностью, несмотря на то что в самом принципе было заложено столько двусмысленности, неясности, нестабильности и несуразности. Но благодаря этому принципу жизнь Гиммлера текла просто, без всяких осложнений, в полном согласии с его наивной верой в метафизическую чепуху нацистской религии. Защищенный такой волшебной броней, он ни о чем не думал и ни в чем не сомневался, но просто верил и действовал»[1]. Таким образом, фанатизм любого направления избавляет человека от необходимости сомневаться в правильности принимаемых решений и поступков, избавляет его от мучительных переживаний, и процесс формирования мотива совершается у него легко и быстро.

Особенности личности вмешиваются в процесс формирования мотива на всех этапах. Так, легкость возникновения потребности, ее интенсивность (сила) зависят от индивидуальной «чувствительности» человека к стимулу второсигнальному воздействию (ситуации); еще Оноре Бальзак писал: «Существуют нежные натуры: чужие мысли глубоко внедряются в них и производят опустошения; есть также натуры, мощно вооруженные, черепа с медной броней; воля других сплющивается о них и падает, как пуля, отраженная стеной; есть еще натуры, дряблые и рыхлые; чужие идеи увязают в них, подобно ядрам, попавшим в мягкий грунт редутов»[2]. Возникновение и переживание состояний (обиды, злости и т. п.), приводящих к желанию применить ту или иную форму агрессии, в значительной степени зависят от выражен-

[1] *Тревор-Коупер Х. Р.* Последние дни Гитлера. — СПб., 1995. — С. 282.
[2] *Бальзак О.* Отец Горио. Гобсек. — Л., 1974. — С. 89.

ности у субъекта конфликтных черт личности: вспыльчивости, обидчивости, нетерпимости к мнению других и т. п. Эти черты личности заставляют воспринимать конфликтную или фрустрируюшую ситуацию острее.

На стадии принятия решения сильное влияние на процесс мотивации могут оказывать такие волевые качества, как решительность и смелость. Нерешительность может затягивать принятие решения, а боязливость может привести к отказу совершить то или иное действие. Поданным М. Л. Кубышкиной (1997), высокая мотивация на социальный успех (стремление к признанию, достижениям в значимой деятельности, соперничеству) связана с уверенностью человека в собственном обаянии, в привлекательности своей личности. При этом женщины высоко оценивают свои деловые качества (практичность, организованность, предприимчивость, предусмотрительность), а мужчины — качества, необходимые общественному деятелю (интеллект, умение ладить с людьми, личное влияние).

Стремящиеся к признанию наиболее высоко оценивают свои коммуникативные качества (общительность, воспитанность, обаяние, умение ладить с людьми) и частично — свойства социального интеллекта (юмор, проницательность). Эта самооценка подкрепляется действительной выраженностью у этих субъектов экстраверсии, манипулятивности и авантюристичности.

Субъекты с преобладанием мотива соперничества высоко оценивают свою предприимчивость, волю. Они расчитывают на свою энергию, напор, доказательством чему является жесткость их поведения — доминантность и агрессивность.

Те же, кто более всего стремится к достижениям в значимой деятельности, склонны выделять свои деловые качества, такие, например, как практичность, организованность, предприимчивость, воля, предусмотрительность. Реально эти самооценки подкрепляются ответственностью и деловой направленностью этих субъектов.

Таким образом, данные М. Л. Кубышкиной хорошо иллюстрируют положение, что направленность мотивации определяется теми или иными особенностями личности и их самооценкой субъектом.

О том, какую роль на втором этапе мотивации играют установки (аттитюды), мировоззрение, предпочтения, много говорить не надо.

Имеет значение и развитие интеллекта. Как отмечает К. Обуховский, легкость формирования мотива наблюдается, с одной стороны, у лиц с примитивным мышлением, с другой — и у лиц высокой духовной культуры. Утонченные интеллектуалы, привыкшие постоянно контролировать себя, испытывают трудности в выборе целей и средств их достижения. Часто формулирование цели становится для них невозможным, и поэтому они характеризуются непоследовательностью действий, внезапностью порывов и отказов от намеченного.

В связи с этим можно говорить о различных *стилях мотивации*. В частности, к ним можно отнести выделенные В. Н. Азаровым (1988) стили действования: импульсивный и управляемый (рефлексивно-волевой), которые в значительной степени отражают особенности формирования мотива! Под импульсивным стилем действования автор понимает склонность реализовывать ситуативные тенденции при минимальном обдумывании вариантов и последствий своих действий, а под рефлексивно-волевым — стиль, характеризующийся выраженной регуляцией действий, опосредуемых развернутым анализом возможных способов достижения цели.

Другими стилями мотивации могут быть особенности построения основания поступка (мотива) с опорой на свои возможности, усилия или же на обстоятельства, случай. Этот аспект мотивации рассмотрен Дж. Роттером (1954) в его концепции о внешнем и внутреннем локусе контроля (внешнего и внутреннего контроля подкрепления). При внутреннем локусе контроля речь идет об убеждениях, касающихся собственной деятельности и того, насколько человек собственными усилиями может добиться желаемого. Несмотря на то что такие убеждения могут зависеть и от особенностей ситуации, Дж. Роттер указывает, что одно и то же подкрепляющее событие (желательное последствие действия) может вызывать у разных индивидов различные реакции.

В одном случае индивид считает, что достижение успеха зависит от него самого, в другом — от внешних обстоятельств или случайности. Это сказывается на уровне притязаний — индивиды с внутренним локусом контроля чаще выбирают легкие задания, а при обосновании своих действий они опираются чаще на потребность, чем на долженствование, лучше просчитывают последствия и объект удовлетворения потребности(А. В. Ермолин,1996).

Близка к концепции Дж. Роттера и концепция Р. деЧармса (R. DeCharms, 1976), различающего два типа личности: «самобытная» и «пешка». Самобытная личность относится к своим действиям как к свободным, самостоятельным (в смысле принятия решения), «пешка» же видит себя как объект, подчиненный внешнему управлению и принуждению. Правда, автор пишет, что это различие относительно: в одних случаях (обстоятельствах) индивид ощущает себя больше как самобытная личность, а в других — больше пешкой. Этот личностный аспект — гораздо более важный мотивационный фактор, чем реальные события, продолжает Р. де Чармс. Если личность ощущает себя «самобытной», то для предсказания ее поведения это имеет большую значимость, чем любой другой объективный показатель принуждения. И напротив, если личность считает себя «пешкой», то ее поведение будет сильно зависеть от внешних факторов, хотя объективные данные свидетельствуют о ее свободе. «Самобытному» индивиду присуще сильное чувство личной причастности, ощущение, что локус сил, влияющих на его окружение, находится в нем самом. Обратная связь, подкрепляющая это ощущение, определяется теми изменениями в окружении, которые приписываются собственным действиям. В этом и состоит суть мощного мотивационного воздействия этого фактора на поведение. «Пешка» ощущает эти силы как неподвластные ему, как личностные силы других людей. Из этого складывается чувство бессилия, подчиненности другим людям.

Значительное влияние на процесс мотивации при осуществлении руководства могут оказывать такие свойства личности, как властность или же боязнь ответственности. Их наличие может обусловливать стихийное формирование стиля руководства (авторитарного, демократического, либерального), существенной характеристикой которого является единоличное или групповое принятие решения что, как и когда делать.

Поданным Е. П. Ильина и Нгуэн Ки Тыонга (1999), склонные к демократическому стилю руководства обладают большей полезависимостью, чем склонные к авторитарному и либеральному стилям; у «автократов» более выражена направленность на результат деятельности, а у «либералов» — на процесс деятельности. У «демократов» больше выражена склонность к альтруизму, а у «автократов» и «либера-

лов» — к эгоизму. Стремление к власти явно больше у «автократов» и меньше всего — у «либералов».

Еще одна стилевая особенность процесса мотивации связана со стремлением субъектов к успеху или избеганию неудачи (Д. Макклелланд, Д. Аткинсон). Если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, а если ориентирован на избегание неудачи, то будет тщательнее взвешивать свои возможности, колебаться при принятии решения. Поскольку лица с мотивацией избегания неудачи боятся критики, они в качестве психологической защиты чаще, чем лица, стремящиеся к достижению успеха, мотивируют свои поступки с помощью декларируемой нравственности (А. В. Ярмолин).

Возрастные особенности детей оказывают влияние на мотивацию. П. М. Якобсон (1969), показал, например, что готовность школьников подчиняться требованиям взрослых резко снижается от 4-го к 7-му классу, что свидетельствует о снижении роли внешнеорганизованной и увеличении роли внутреннеорганизованной мотивации. К сожалению, этот факт редко принимается во внимание как родителями, так и педагогами.

Этнические особенности мотивации. В ряде работ показаны этнические различия в мотивации, обусловленные как образом жизни, так и национальными традициями и характером. Сравнение американских и российских студентов, проведенное О. С. Дейнека (1999), показало, что для первых «разумная осторожность» при принятии решения более характерна. Американцы реже поступают на авось, лучше осознают стили поведения в ситуации риска, более дифференцированно относятся к риску принятия решения, рискуют более взвешенно.

В. М. Вызова (1997), изучая психологические особенности коми и русских, выявила, что у девочек русской этнической группы была более выражена потребность в самопрезентации, самопроявлении, желании быть в центре событий, чем у девочек коми; у русских подростков и юношей по сравнению с коми более выражена агрессивная тенденция и потребность в самопроявлении. У коми девочек оказалась сильнее выраженной эмпатия и потребность в эмоциональном тепле. У коми девушек выражены потребность в познании, стремление к достижению высокого положения в обществе (за счет профессионального роста), а также потребность в самоутверждении (за счет обладания внешними атрибутами социального успеха — модной одежды и т. п.). У коми юношей выявлена выраженная подчиненность по отношению к тем лицам, с которыми они общаются. У них же имеется выраженная потребность в поддержке со стороны других людей и сотрудничеству. Характерной особенностью коми молодежи является готовность к пониманию чужой точки зрения, терпимость к взглядам и мнениям других. Все это свидетельствует о том, что у нее легче детерминировать и изменять мотивационный процесс извне, со стороны, чем у русской молодежи.

* * *

Из сказанного выше о мотивации вытекает ряд следствий. Во-первых, рассматривая мотивацию как начало произвольного акта, нелогично говорить о произвольной и непроизвольной мотивации, что имеется у В. А. Иванникова. Во-вторых, нет необходимости выделять «вырабатываемые в течение жизни мотивы», как это делают некоторые авторы. Мотивы всегда формируются в индивидуальной жизни чело-

века, а не имеются в готовом виде уже при рождении. В-третьих, мотивы не могут действовать непроизвольно, как считает Л. И. Божович (она пишет, что мотивы личного интереса, сформировавшиеся в раннем детском возрасте, действуют у детей младшего школьного возраста непосредственно, на непроизвольном уровне; она полагает также, что и нравственные мотивы, действующие сначала как намерения, т. е. произвольно, приобретая все большее значение, тоже начинают действовать непроизвольно). В-четвертых, не может быть внешних и внутренних мотивов, о чем говорят Ю. М. Забродин и Б. А. Сосновский и другие авторы (как и внешней и внутренней мотивации, что постулируют некоторые психологи). Мотивы всегда внутренние, в отличие от стимулов, вызывающих процесс мотивации, которые могут быть и внешними, и внутренними (интероцептивными). Когда же говорят о внешней мотивации и мотивах, то имеют в виду либо внешние воздействия других лиц, либо привлекательность каких-то объектов.

7 МОТИВ КАК СЛОЖНОЕ ИНТЕГРАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Как говорилось в главе 3, монистический подход к пониманию сущности мотива, когда за него принимаются разные и отдельные психологические феномены, себя не оправдал. В то же время в каждой монистической концепции сущности мотива имеется рациональное зерно, отражающее одну из сторон мотива как *основания* действия, поступка, деятельности, поведения. Так, принятие в качестве мотива потребности дает возможность получить ответ, *почему* осуществляется активность человека; принятие за мотив цели позволяет дать ответ, *для чего (ради чего)* проявляется эта активность; а принятие за мотив устойчивых свойств личности дает ответ, *почему выбраны именно эта цель, этот способ ее достижения*. Побуждения же и состояния в качестве мотивов раскрывают только их энергетическую сторону. Поэтому очевидно, что решение вопроса о сущности мотива как основания и побудителя активности человека возможно лишь при объединении существующих взглядов в единой и непротиворечивой концепции. И неслучайно в последние годы все более отчетливо выкристаллизовывается мысль, что детерминация поведения и деятельности обусловливается не просто разрозненными факторами, а их совокупностью, каждый из которых выполняет в целостном процессе детерминации свои определенные функции (Б. Ф. Ломов, В. А. Иванников, М. Ш. Магомед-Эминов). Отсюда и мотив правомерно рассматривать как *сложное интегральное (системное) психологическое образование*.

Справедливости ради надо отметить, что подобные взгляды на мотив высказывались и ранее, но во всеобщей разноголосице услышаны не были. Так, еще В. Вундт (1897) понимал мотив как соединение представлений и чувств; первые являются основанием поступка, а вторые — побудительной причиной его. Правда, приоритет В. Вундт отдавал все же потребностям и чувствам, а не представлениям.

Д. Н. Узнадзе (1969) понимал мотив как сложное психическое образование, возникающее в результате многоэтапного процесса мотивации.

О сложной многомерной структуре мотива говорят М. Ш. Магомед-Эминов (1987) и В. А. Терентьев (1970), но первый не раскрывает его структуру, а второй подходит к ее раскрытию с традиционных общепсихологических позиций, постулирующих трехкомпонентность всякого психического явления, т. е. наличие в мотиве интеллектуального, волевого и эмоционального компонентов. При этом он считает, что в

одних случаях в мотивах преобладает интеллектуальное начало, в других — эмоциональное. Возможно и их равновесие, но, как правило, они находятся в антагонизме друг к другу.

В. Г. Леонтьев (1992) рассматривает мотив как системное образование личности, как системный способ организации активности человека. Внутренняя психологическая структура мотива состоит, пишет он, из двух подструктур: подструктуры свойств, образующих мотивационное ядро, и подструктуры функций, в которых проявляются его свойства. В свою очередь, в ядерной части мотива им выделяются такие свойства, как содержательные, установочные, волевые, а также направленность, значимость, динамичность, эмоциональность. Среди этих свойств В. Г. Леонтьев наиболее важными считает содержательные свойства, которые включают в себя первичные побудители. Именно они задают, по мысли автора, другие компоненты ядерной части мотива. Например, на основе потребности или какого-либо другого побудителя формируются: направленность — как избирательная форма активности; значимость — как личностный смысл побудителя; динамичность — как сила, напряженность, подвижность, устойчивость действия мотива.

Функциональная подструктура тоже состоит из целого ряда взаимосвязанных функций: селективной, когнитивной, целемоделирующей, смыслообразующей, регуляторной и побудительной.

Надо отметить, что эти представления В. Г. Леонтьева о структуре мотива не отличаются логичностью. *Функция не может быть структурой или подструктурой.* Функция показывает лишь, для чего нужна та или иная часть структуры (образования). Включение же автором функций в структуру произошло потому, что он рассматривает мотив как тип мотивации, а мотивация — это динамичный процесс. Отсюда свойства мотивации как процесса перенесены автором на структуру мотива как психологического образования, что, с моей точки зрения, делать не следовало бы.

7.1. ГРАНИЦЫ И СТРУКТУРА МОТИВА

Из изложенного выше следует, что границами мотива являются, с одной стороны, потребность, а с другой — намерение что-то сделать, включая и побуждение к этому. Это значит, что в структуру мотива не входят стимулы, и в то же время он сам не залезает в структуру исполнительского действия, хотя у некоторых авторов это и происходит. Так, Р. А. Пилоян (1984) пишет, что мотив в окончательном виде формируется уже в ходе выполнения действия, имея в виду, для примера, соотнесение своих возможностей с особенностями соперника во время спортивного единоборства. Но ведь учет возможностей соперника скорее приведет к корректировке программы деятельности, чем к изменению ее цели (победить). Очевидно, мотиву может принадлежать лишь стратегия деятельности, а тактика получения потребного результата формируется уже после формирования намерения другими психофизиологическими структурами и механизмами, отвечающими за исполнение принятого намерения (например, акцептором действия по П. К. Анохину).

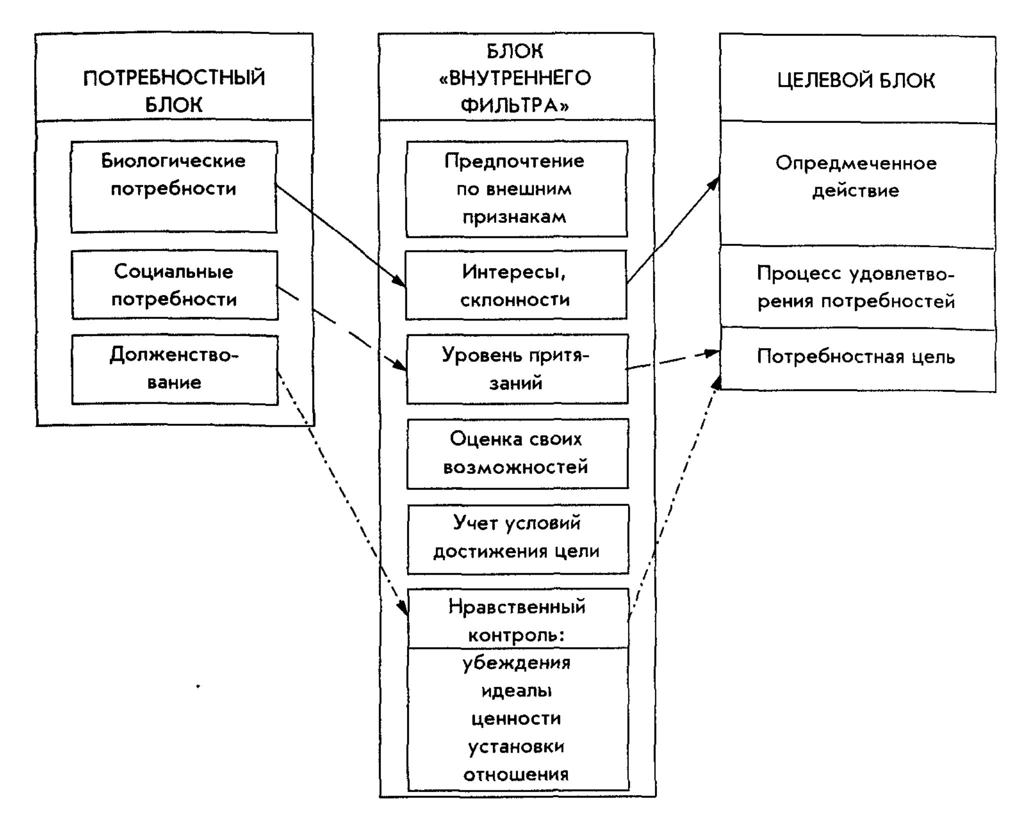


Рис. 7.1. Перечень компонентов, могущих создавать структуру разных мотивов
Линиями обозначены мотивы: мотив А — сплошной, мотив Б — пунктирной, мотив В — штрихпунктирной).

В противном случае мотив превращается в произвольное действие, и надобность в этом понятии отпадает.

Установление границ мотива и рассмотрение стадий его формирования позволяют обозначить те психологические компоненты, которые могут входить в структуру мотива (рис. 7.1). Эти компоненты, в соответствии со стадиями формирования мотива, можно отнести к трем блокам: потребностному, «внутреннему фильтру» и целевому.

В потребностный блок входят следующие компоненты: биологические и социальные потребности, осознание необходимости, долженствования («квазипотребности» по К. Левину); в блок «внутреннего фильтра» — нравственный контроль, оценка внешней ситуации, оценка своих возможностей (знаний, умений, качеств), предпочтения (интересы, склонности, уровень притязаний); в целевой блок — образ предмета, могущего удовлетворить потребность, опредмеченное действие (налить воды, решить задачу), потребностная цель (удовлетворить жажду, голод и т. п.), представление процесса удовлетворения потребности (попить, поесть, подвигаться и т. п.). Все эти компоненты мотива могут проявляться в сознании человека в верба-

лизованной или в образной форме, притом *не все сразу*. В каждом конкретном случае в каждом блоке может быть взят в качестве основания действия или поступка (принимаемого решения) один из компонентов. *Структура же каждого конкретного мотива (т. е. основания действия) строится из сочетания тех компонентов, которые обусловили принятое человеком решение.* Таким образом, компоненты, как кирпичики, позволяют создать здание, именуемое мотивом. Образ этого «здания» закладывается человеком в память и сохраняется не только в момент осуществления действия или деятельности, но и после их завершения. Поэтому о мотиве можно судить и ретроспективно (но не только ретроспективно, как утверждают Ю. М. Забродин и Б. А. Сосновский, 1989).

Набор компонентов в каждом конкретном мотиве может быть разным. Но и сходство внешней структуры мотива у двух лиц (тождество входящих в мотивы компонентов) не означает их тождества по смысловому содержанию. Ведь у каждого человека свои склонности, ценности, интересы, своя оценка ситуации и возможностей, специфичное доминирование потребностей и т. д.

В идеале мотив должен дать ответы на вопросы: почему, для чего, почему именно так, каков смысл. В ряде случаев желательно получить ответ и на вопрос: для кого, ради кого? Ведь деятельность и поступки человека могут иметь как личностный, так и общественный смысл (поэтому Л. И. Божович говорит о личностных и общественных мотивах).

До сих пор речь шла о горизонтальной структуре мотива, но у него может быть структура и вертикальная. Ведь в состав мотива могут входить два или три компонента из одного блока, один из которых играет главную роль, а остальные — сопутствующую, соподчиненную. Например, среди нескольких потребностей, одновременно побуждающих к выбору одной и той же цели (получению высшего образования), ведущей может быть желание стать учителем, а сопутствующими — желание повысить свой статус в обществе, повысить свой культурный уровень. Такие же отношения между компонентами могут складываться и в блоке «внутреннего фильтра», и в целевом блоке. Как отмечает О. К. Тихомиров (1977), в реальной деятельности образуется некоторое множество целей, между которыми складываются иерархические и временные отношения (параллельные и последовательные цели).

Таким образом, структура мотива как основания действия или поступка — *многокомпонентная,* в ней чаще всего находят отражение *несколько причин и целей.*

Совокупность условий и факторов, обусловливающих мотивационный акт, чешский психолог Йозеф Лингарт (1970) обозначает термином «мотивационная констелляция», что соответствует нашему пониманию мотива как интегрального психологического образования. Дав обозначение различным компонентам, могущим входить в структуру мотива, и выявив эти компоненты у конкретного человека в конкретном случае, можно мотив его поступка или деятельности записать в виде формулы. Вот как выглядит перечень компонентов, могущих входить в структуру того или иного мотива[1]:

[1] Подробная расшифровка этих компонентов мотива дана в методике изучения структуры мотива (раздел 17.1).

Потребностный блок: П — потребность; Пб — потребность биологическая; Пс — потребность социальная; Д — долженствование, обязанность.

Блок «внутреннего фильтра»: Пвнеш — предпочтение внешнее (по внешним признакам); Пвнут — предпочтение внутреннее (склонности, интересы); НКдек — нравственный контроль декларируемый; НКнедек — нравственный контроль недекларируемый; Ов — оценка своих возможностей (знаний, умений, качеств); Ос — оценка состояния в данный момент; Уу — учет условий достижения цели; Пп — предвидение последствий поступка, деятельности.

Целевой блок: Цп — потребностная цель; Од — опредмеченное действие; ПудП — процесс удовлетворения потребности.

Соответственно этим обозначениям, формула структуры мотива может быть такой: или Пб, Ос, Уу, Цп или Д, НКдек, Пп, Од и т. д.

Уяснение структуры мотива важно и для практических психологов, и для педагогов, и для юристов, да вообще для всех, кто имеет дело с людьми (в семье, школе, на производстве и т. д.). Акцентирование внимания только на одной из причин может привести к неправильному суждению о человеке и к непоправимым ошибкам.

Рассмотрим один из случаев.

Девочка регулярно воровала деньги у одноклассников. Выяснение обстоятельств, почему она это делала, привело к неожиданному результату, изменившему негативное мнение о ней учителей и товарищей. Оказывается, она не могла без сострадания воспринимать тот факт, что многие ребята не ходят в школьный буфет из-за постоянного отсутствия денег и захотела устранить это социальное неравенство, решив покупать им угощение. Для этого и нужны были деньги. Таким образом, причиной ее поступка была не личная корысть, не жажда денег, а желание помочь своим нуждающимся товарищам. И она им действительно помогала. Решающим для оценки ее поведения оказалось «вскрытие» учителями «блока внутреннего фильтра», выявление сострадания, а не выбора неадекватного пути удовлетворения возникшей потребности девочки.

Роль этого блока с его обилием разных мотиваторов в выяснении причины того или иного поступка видна и из выделения низменных и высоконравственных мотивов.

А. Н. Леонтьев говорил, что функция мотивов, взятая со стороны сознания, состоит в том, что они как бы оценивают жизненное значение для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах, придают им *личностный смысл*.

К сожалению, справедливо замечание Б. В. Зейгарник (1969) о том, что психология мало занимается изучением истинного «лика» действий человека и что это является скорее уделом художественной литературы. Между тем значимость выявления у субъекта структуры мотивов общения и деятельности очевидна. Как отмечает Б. В. Зейгарник, содержание психотерапевтических и психокоррекционных мероприятий состоит в том, чтобы пациент осознал истинный смысл своих действий, чтобы он мог увидеть себя со стороны, Только при этом условии возможна адекватная регуляция своего поведения. Можно сослаться и на мнение А. К. Марковой с соавторами (1983), которые пишут, что, зная особенности мотивационной сферы школьников и тенденции ее становления, учитель точнее ориентируется и в причинах, изменяющих их отношение к обучению.

7.2. ПРОБЛЕМА ПОЛИМОТИВАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Долгое время соотношение между мотивом и поведением (деятельностью) рассматривалось с мономотивационной позиции. Исходя из того что мотив является системообразующим фактором деятельности и поведения, психологи тесно привязывают их к конкретной потребности (принимаемой за мотив). Это находит выражение в тезисе: каждому мотиву (потребности) должна соответствовать своя деятельность, и наоборот. Например, Д. Н. Узнадзе пишет: «...нет одного и того же поведения, которое могло бы иметь различные мотивы. Было бы правильнее говорить, что есть столько же поведений, сколько мотивов, дающих им смысл и значение» **(1966,** с. **403).**

Из такого понимания соотношений между мотивом и поведением (деятельностью), отмечает И. В. Имедадзе (1984), вытекают три следствия. Первое состоит в формуле: один мотив — одна деятельность. Второе — мотив именует деятельность и благодаря этому выступает критерием выделения различных видов и форм поведения. Третье следствие заключается в том, что мотив определяет содержательную характеристику деятельности.

Однако в последние годы среди многих отечественных психологов стала распространенной точка зрения, что деятельность и поведение человека обусловлены одновременно многими мотивами (Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, И. В. Имедадзе, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, В. Ф. Петренко, М. М. Филиппов). А. Н. Леонтьев, например, выдвигая положение о полимотивированности деятельности, отталкивается от факта, что сложные формы поведения и деятельности, как правило, побуждаются несколькими потребностями. Первый вариант полимотивации, по А. Н. Леонтьеву, состоит в обусловленности учебной деятельности как познавательными мотивами, так и социальными, придающими этой деятельности двоякий смысл. Второй вариант полимотивации — это сочетание смыслообразующего мотива, осуществляющего функцию побуждения, направления и смыслообразования, с мотивами-стимулами, которые играют роль лишь дополнительной стимуляции данной деятельности.

Психологи настолько уверовали в непогрешимость постулата о полимотивированности деятельности и поведения, что считают его аксиоматичным. Например, В. К. Вилюнас пишет: «У человека одновременное проявление и действие мотивационных факторов различного происхождения представляет собой практически постоянный фон жизни. Поэтому актуальной является не сама по себе констатация полимотивированности человеческой деятельности, а проблема ее форм и механизмов» **(1990,** с. **187).** Но, пожалуй, в наиболее крайнем проявлении этот взгляд выражен А. Маслоу, который полагает, что любое поведение обнаруживает тенденцию к детерминированности скорее несколькими или всеми базовыми потребностями одновременно, чем единственной из них.

Попытку разобраться в том, насколько состоятельна та и другая позиция психологов, предпринял И. В. Имедадзе (1984). Критикуя мономотивационную позицию ряда психологов, он отмечает, что при предметно-потребностной трактовке мотива

требование того, чтобы у каждой деятельности был свой мотив, оборачивается поиском специфической потребности для каждой деятельности, а это приводит к неадекватному истолкованию того, что делает человек. Например, продолжает он, труд, будучи особой формой деятельности, должен иметь свою потребность (потребность в труде, т. е. в непосредственном процессе или результате труда). Но такая потребность, по замыслу классиков марксизма, возникнет у человека только в коммунистическом обществе. И получается, что современный человек может добросовестно трудиться всю жизнь, не имея таковой потребности и, следовательно, не осуществляя трудовую деятельность (исходя из формулы, что каждой потребности должна соответствовать своя деятельность). Неправомерность такой интерпретации, отмечает И. В. Имедадзе, показана рядом авторов.

Таким образом, заключает И. В. Имедадзе, при отождествлении потребности и мотива становится невозможным реализовать положение «один мотив — одна деятельность», поскольку всем хорошо известно, что одну деятельность, как правило, побуждает несколько потребностей. В связи с этим он говорит о полипотребностной природе деятельности и поведения.

Мне кажется, что здесь И. В. Имедадзе несколько переусердствовал в своей критике. Уже его оговорка по поводу своего тезиса («как правило...») говорит о том, что в отдельных случаях (а может быть, и значительно чаще) между видом потребности (мотива) и видом деятельности может существовать и содержательное, и семантическое сходство, т. е. положение «один мотив — одна деятельность» может отражать действительность. Другое дело, что из названия деятельности часто не следует такое же название потребности, ее обусловившей (например, упоминание о «спортивной деятельности» вовсе не говорит о наличии у человека, ею занимающегося, «спортивной» потребности, или что коммерческая деятельность обусловлена коммерческой потребностью). И именно в этом может проявляться несоответствие вида деятельности и вида потребности.

Кроме того, он, по существу, не отрицает и формулу: «один мотив — одна деятельность», а просто более правильно смотрит на структуру мотива. Так, отрицая тождество потребности и мотива, И. В. Имедадзе рассматривает его как основание Поведения (деятельности) со стороны субъекта, в котором должно учитываться все содержание деятельности: как эмоционально-потребностное, так и когнитивно-ситуационное. Человек учитывает ситуацию, наличие объективных и субъективных возможностей, наличие противоположных потребностей. Поэтому мотив в представлении И. В. Имедадзе сложная структура, не сводимая к одной какой-либо потребности.

Он настаивает на том, что деятельность может обусловливаться многими потребностями, которые, сосуществуя в рамках одной деятельности и устанавливая различные взаимосвязи друг с другом, создают единый мотив, служа одной интегральной цели. В подтверждение этого можно привести высказывание Л. И. Божович; «Отметка в качестве мотива учебной деятельности может воплощать в себе и потребность в одобрении учителя, и потребность быть на уровне своей собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет товарищей, и желание облегчить себе поступление В высшее учебное заведение, и многие другие потребности» (1972, с. 27).

Надо заметить, что во многих случаях речь о полимотивации идет только потому, что за мотивы принимаются не только потребности, но и различные мотиваторы.

Поэтому точнее было бы говорить о полимотиваторной природе поведения и деятельности. В западной психологии акцент в основном делается на одновременной обусловленности поведения и деятельности многими целями или личностными диспозициями (Дж. Аткинсон [J. Atkinson, 1964]; Дж. О. Рейнор [J. Raynor, 1969]; X. Хекхаузен, 1986, и др.). Таким образом, во многих случаях авторы рассуждают, по существу, о мифическом феномене полимотивации из-за того, что мотив понимается слишком зауженно: то как потребность, то как цель, то как один из мотиваторов.

В то же время, как и И. В. Имедадзе, я считаю возможным говорить и об истинной полимотивации. И. В. Имедадзе по этому поводу пишет, что, в строгом смысле слова, с полимотивацией мы имеем дело только тогда, когда одновременно действуют несколько мотивов, в состав каждого из которых могут входить множество потребностей. Однако в этом случае реально психологически осуществляется несколько деятельностей, каждой из которых соответствует свой мотив.

Истинная полимотивация, по моему мнению, имеет место при достижении человеком отдаленной цели, например в процессе учебной (получение образования) или спортивной (достижение рекордного результата) деятельности, которая направляется долговременной мотивационной установкой. И учебная и спортивная деятельности связаны с рядом частных деятельностей, каждая из которых побуждается и обосновывается частными по отношению к общей направленности поведения мотивами. Они как бы встроены в общий мотив и, являясь относительно самостоятельными психологическими образованиями, способствуют достижению конечной цели.

«Встроенными», по существу, являются мотивы деятельностей, связанных с зарабатыванием денег. В этом случае тоже нет прямой связи между потребностями человека и предметами их удовлетворения. Она опосредована целым рядом деятельностей, имеющих свои мотивы. Таким образом, на пути достижения отдаленной по времени, но главной на данном этапе жизни человека цели может выстраиваться цепочка таких «встроенных» мотивов, реализация которых будет неуклонно приближать человека к заветной цели.

7.3. ФУНКЦИИ МОТИВА

Мотивам приписываются различные функции. Сначала выделили *побуждающую* и *направляющую* функции. Первая отражает энергетику мотива, вторая — направленность этой энергии на определенный объект, на определенную активность. Побуждающая функция мотива связана с возникновением потребностного состояния, которое вызывает мобилизацию энергии. Этот процесс мобилизации энергии в случае возникновения биологических потребностей хорошо показан В. М. и И. В. Ривиными (1978), которые, исходя из эндокринной природы биологических потребностей человека и животных и генетического характера программы функционирования каждого из эндокринных органов («органов потребностей»), связывают изменения, происходящие в организме при появлении потребности, с повышенной секрецией определенных гормонов; эти гормоны становятся стрессорами, активизирующими мозговые структуры, через которые в реакцию на раздражитель вовлекаются другие физиологические системы (вегетатика, сенсорика — повыше-

ние чувствительности и т. д.), т. е. происходит мобилизация энергетического потенциала. Возникающее возбуждение может носить и спонтанный характер, без направленности на определенный объект. Поэтому наличие в мотиве цели и позволяет ему осуществлять направляющую функцию.

Говоря о побуждающей функции мотива и ее связи с энергетикой, нельзя не выделить и другую функцию мотива — *стимулирующую,* которая связана с продолжением побудительности и при осуществлении намерения. Дело в том, что мобилизуемая при возникновении потребностного состояния энергетика не исчезает до тех пор, пока не будет удовлетворена потребность, а во многих случаях процесс удовлетворения потребности занимает определенное время, пока длится это удовлетворение (до момента насыщения), сохраняются и состояние напряжения (желания), и возбуждение вегетативных отделов центральной нервной системы, мобилизующих энергию. Спад напряжения и возбуждения происходит постепенно, в связи с чем в ряде случаев для окончания деятельности требуется дополнительная волевая стимуляция (проявление силы воли). Стимулирующая функция мотива, отражающая напряжение потребности, наряду со значимостью цели позволяет говорить о *силе* мотива.

М. Ш. Магомед-Эминов и ряд других психологов считают, что побуждающей и направляющей функции мотива недостаточно для объяснения детерминации деятельности, ибо такой подход ограничивается рассмотрением лишь «пусковой» функции мотива (которую П. А. Рудик обозначает как *директивную*- делать или не делать, быть или не быть). При этом, замечает М. Ш. Магомед-Эминов, непонятно, как деятельность дальше детерминируется, разворачивается, управляется и как трансформируются указанные выше функции мотива. С его (и других психологов) точки зрения, за пределами внимания *остается регулятивная* функция, являющаяся центральной в процессах мотивации.

Если быть точными, то следовало бы ставить вопрос об *управляющей* функции мотива, поскольку в последнюю входит и планирование действия (результата и способа), в то время как регуляция является частью управления и направлена на стабилизацию функционирующей системы с помощью контроля. В связи с этим можно говорить об *организующей* функции мотива и мотивации (деятельность мысленно организуется, но внешне еще не проявляется, это еще замысел, а не его осуществление). Близко к этому пониманию организующей функции мотива и представление О. К. Тихомирова о *структурирующей* функции мотива: важность конечного результата (цели) приводит к более тщательному анализу ситуации, элементов задачи, к большей вербализации ходов (путей решения задачи) и критической их оценке и т. д.

К частному проявлению управляющей функции мотива следует отнести и *контролирующую* его функцию, о которой говорил А. В. Запорожец. Правда, как полагает он, эта функция осуществляется не прямо, а через механизм «эмоциональной коррекции»: эмоции оценивают личностный смысл происходящих событий и в случае несоответствия этого смысла мотиву изменяют общую направленность деятельности личности. По своему содержанию эта функция близка *смыслообразующеи* функции мотива, о которой писал А. Н. Леонтьев

Функция мотивов, взятая со стороны сознания, писал он, состоит в том, что они как бы «оценивают» жизненное значение для субъекта объективных обстоятельств

и его действий в этих обстоятельствах, придают *им личностный смысл* (советский разведчик Д. Быстролетов писал, что за всю зарубежную жизнь для себя он не сделал ни одного глотка алкоголя, не выкурил ни одной сигары и сигареты, не спустился ни разу в ночной кабак, но он научился делать это для них и делал хорошо, совершенно естественно). А. Н. Леонтьев подчеркивает, что личностный смысл прямо не совпадает с понимаемым *объективным* его *значением*. Он отмечает, что при определенных условиях несовпадение смыслов и значений в индивидуальном сознании может приобретать характер настоящей чуждости между ними, даже их противопоставленности.

Надо сказать, что обоснование А. Н. Леонтьевым смыслообразующей функции мотива не безупречно, в связи с чем ее наличие рядом авторов отрицается. Так, В. И. Ковалев пишет: «Выделение смыслообразующей функции нам представляется нецелесообразным, малообоснованным, ибо "личностный смысл" относится к самой сущности мотива (в нашем понимании этого термина), а не к одной из его функций» (1988, с. 40). Заметим, что это не мешает, с нашей точки зрения, приписывать мотиву смыслообразующую функцию, так как, являясь основанием действия, поступка, он должен давать ответ на вопросы «для чего?», «ради чего?», «какой смысл?». Однако дальнейшая критика В. И. Ковалевым самого понятия «личностного смысла» (по А. Н. Леонтьеву) правомерна. Так, далее он пишет: «Личностный смысл рассматривается А. Н. Леонтьевым как отношение мотива к цели... Психологическое содержание этого отношения мотива (объекта потребности, или предмета потребности, или предмета деятельности по А. Н. Леонтьеву) к цели (предполагаемому результату деятельности) представить довольно трудно, особенно отношение мотива-цели к цели. Еще труднее выдедить основание деления мотивов на смыслообразующие и стимулирующие. Кроме того, поскольку деятельность обычно связана с целой совокупностью мотивов, это должна быть и совокупность "личностных смыслов". Деятельность, следовательно, должна быть и "многосмысловой". Но у А. Н. Леонтьева этого не обнаруживается, а наоборот, все время предполагается строгая определенность (единственность) смысла той или иной деятельности» (там же, с. 40).

Можно сомневаться и в обоснованности разведения понятий «смысл» и «значение»; ведь говорят же о личном и общественном значении (смысле) для человека осуществляемой им деятельности.

Философы и криминалисты рассматривают еще *отражательную* функцию мотива. Это отражение в сознании человека потребностей и целей, средств их достижения и своих возможностей, последствий для себя и нравственного самочувствия. Именно через эту функцию формируются структура и содержание мотивационной сферы личности. Мотивация, с этой точки зрения, отражает все предшествовавшие влияния социальной среды, т. е. по сути — личность. Отсюда, зная структуру мотива, ведущие мотиваторы, можно судить и о степени социальной зрелости личности.

Н. Е. Ерошина (1973), Е. И. Головаха (1979) и другие выделяют *объяснительную* функцию мотива, под которой понимается сознательно формулируемый личностью источник ее поведения. Выделение этой функции указанными авторами справедливо, так как мотив является основанием (обоснованием) действия или поступка.

Наконец, К. Обуховский говорит о *защитной* функции мотива и о защитных мотивах, в которых истинная цель подменяется «официальной версией», необходимой

для сохранения требуемого решения, для создания видимости рациональной деятельности. В связи с этим выделяют мотивационный-феномен, который принято называть мотивировкой (см. раздел 7.6).

7.4. ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВА

Выделяют *динамические* (силу, устойчивость) характеристики мотива, иначе называемые энергетическими, и *содержательные* характеристики (полнота осознания структуры мотива; уверенность в правильности выбора, принятого решения; направленность мотива — личностная, индивидуальная или общественная, коллективная; ориентированность на внешние или внутренние факторы при объяснении своего поведения; на удовлетворение каких потребностей — биологических или социальных — они направлены, с какой деятельностью — игровой, учебной, трудовой, спортивной — связаны).

Сила мотива определяется интенсивностью мотивационного возбуждения, которое, в свою очередь, зависит, как отмечает К. В. Судаков (1972), от гипоталамуса, приходящего в состояние возбуждения от недостатка каких-то веществ в организме. Гипоталамо-ретикулярные центры оказывают восходящее активирующее влияние на кору головного мозга. Таким образом, гипоталамус выступает в роли генератора энергии,' необходимой для формирования побуждения к действию.

Однако силу мотива определяют и психологические факторы: знание результатов деятельности, а не выполнение работы «вслепую», понимание ее смысла, определенная свобода творчества, а не жесткое регламентирование.

Сила мотива во многом определяется сопровождающей его эмоцией, из-за чего мотив может приобретать аффективный характер. Яркая эмоциональная окраска мотива указывает на преимущественно экспрессивный его характер, требующий немедленной и исчерпывающей «энергетической разрядки» в соответствующей внешней деятельности. К таким мотивам обычно относится вопрос: «Тебе что, загорелось?» Аффективные побуждения ситуативно-импульсивного типа встречаются чаще всего у детей, но могут быть и у взрослых. Однако у них больше возможностей преодолеть это побуждение. Даже небольшое затягивание аффективного разряда (например, счет до десяти) может привести к снижению силы эмоций, а следовательно и силы мотива, дает время подумать о последствиях.

Сила мотива больше, если мотивация внутреннеорганизованная, т. е. когда человек сам детерминирует свою деятельность, исходя из внутренних побуждений (потребностей, желаний).

К. Левин полагал, что намерение, т. е. постановка цели, носит в себе напряжение, направленное на достижение цели. Поэтому сила мотива (потребностное напряжение) слабеет, если цель достигается (что можно связать с затуханием доминантного очага возбуждения — по А. А. Ухтомскому). Однако считать это верным для всех без исключения случаев нельзя. Во-первых, этому противоречит возникновение у человека экстаза, в процессе развития которого возбуждение и напряжение нарастают (в то время как, казалось бы, чем дольше удовлетворяется потребность, тем меньшее напряжение должно оставаться; вспомним, в связи с этим, и опыты

Дж. Олдса (1977) с самораздражением мышами «центра удовольствия», во время которых они нажимали на рычаг для замыкания электроцепи до 2000 раз подряд!). Во-вторых, потребностное напряжение может ослабевать или даже исчезать совсем при переходе мотива в оперативную мотивационную установку, т. е. когда достижение цели становится в данный момент невозможным. Следовательно, цель не достигнута, а напряжение ослабевает.

Измерение силы мотива представляет значительные трудности.

По Дж. Аткинсону (J. Atkinson, 1964), сила стремлений человека может быть определена при помощи следующей формулы: $М = П_{ду} х В_{дц} х З_{дц}$, где М — сила мотивации (стремления); $П_{д}$ — сила мотива достижения успеха как личностное свойство (диспозиция); В — субъективно оцениваемая вероятность достижения поставленной цели; $3_{(}$ — личностное значение достижения данной цели для человека. Выраженность П, В и 3 в совокупности и определяет силу мотива.

По Дж. Роттеру (J. Rotter, 1954), сила стремления (поведенческий потенциал) выражается формулой: $BP_{X\ SlRa} = f\ /E_{XRaSi} \& RV_{a\ S} J,$ где R_a — цель, $_x$— соответствующая данной цели форма поведения, E — ожидание того, что данное поведение $_x$ приведет к желаемой цели, $R_{a\ Si}$ — ситуация, в которой находится человек в данный момент времени; $BP_{X\ S:Ra}$ — поведенческий потенциал, связанный с формой поведения $_x$*в* ситуации $_{Si}$ рассчитанной на достижение цели $_{Ra}$,RV — ценность или значимость для человека достижения цели R_a в ситуации $_{St}$, & — знак обязательного объединения, совместного действия соответствующих переменных.

Ожидание связано, по Дж. Роттеру, с локусом контроля, т. е. со склонностью человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам либо собственным способностям и усилиям (внешний и внутренний локусы контроля). При наличии у человека внутреннего локуса контроля он более настойчив в достижении цели, чем при наличии внешнего локуса.

В. Вроом и Е. Деси (V. Wroom, E. Deci,1972) считают, что сила стремлений зависит от сочетания вероятности достижения привлекательных целей в заданной ситуации и ожидания того, что предпринятое действие в самом деле приведет к достижению поставленной цели.

В.С. Мерлин (1971) для измерения силы мотива предлагает два пути: измерение степени нужды и измерение степени влияния мотива на эффективность деятельности.

Первый показатель, по сути, измеряющий силу потребности, неоднократно использовался в опытах на животных. Критерием служила скорость, с какой животное устремляется к пище. Например, в одном эксперименте животных приучали находить кормушку в сложном лабиринте. В случае, когда животные голодали двое суток, скорость поиска (т. е. пробежки к кормушке) была большей, чем при голодании в течение одних суток. Другой раз все животные голодали одинаковое время. Обнаружилось, что скорость пробежки у них увеличивается по мере приближения к цели. Отсюда можно предполагать, что при этом сильнее становится и мотив (потребность). Эту закономерность американский психолог Г. Холл (G. Hall, 1961) назвал *градиентом цели*.

Нечто подобное градиенту цели обнаруживается и у человека.Так, у работающих людей физиологи труда выявили эффект «конечного порыва», когда приближение финиша увеличивает работоспособность. Роль близости или дальности

цели видна и в данных Е. П. Ильина и Е. К. Фещенко (1999): настойчивость (достижение отдаленной по времени цели, несмотря на возникающие препятствия) опрашиваемые оценивали у себя во многих случаях ниже, чем проявление упорства, т. е. достижение близкой («здесь и сейчас») цели несмотря на неудачные попытки.

В одном из исследований было показано, что у детей проявляется разная степень интереса и старательности при изготовлении бумажных изделий в зависимости от обещания отдать им эти изделия сразу или через неделю. В мотивах индивидуальной деятельности дальность цели влияет на активность детей в большей степени, чем в общественных мотивах. Когда дети делали изделия для себя, но не получали эти изделия неделю, это снижало их активность. Когда же они изготавливали изделия для других, то снижения активности не было.

Конечно, в реальном поведении человека провести подобные измерения сложно. Приходится обходиться такими показателями (в основном для биологических потребностей), как количество съеденного, выпитого, нахоженного (для удовлетворения потребности в движении). Поэтому во многих случаях приходится доверять мнению самого субъекта о степени выраженности у него той или иной потребности.

Использование второго показателя измерения силы мотива (эффективности деятельности) обосновывается так: чем более выражен у человека интерес к какому-нибудь делу, тем успешнее он его делает (В. С. Мерлин). Однако сам автор отмечает, что успешйость деятельности зависит от многих факторов, а не только от силы мотива. Поэтому данный показатель можно использовать лишь б простейших заданиях (прыжке в длину, удержании усилия на заданном уровне и т. п.) при сравнении силы мотива во время соревнований одиночек или команд (в последнем случае у большинства сила мотива увеличивается, что приводит к большей мобилизации и к лучшему результату).

Но и в этом случае определяется не абсолютная, а *относительная* сила мотива. При этом надо иметь в виду, что прямая зависимость между силой мотива и эффективностью деятельности встречается только при возрастании силы мотива до оптимального уровня; дальнейшее увеличение ее и нарастание возбуждения приводят к снижению эффективности деятельности (закон Иеркса—Додсона).

Характеристикой мотива считается и его *устойчивость.* По существу, под этим понимают устойчивость (инертность) потребности и устойчивость (ригидность) установок, мировоззрения, ценностей человека, его склонностей, интересов. Можно говорить и об устойчивости намерений, но тогда речь должна идти уже о мотивационных установках.

В качестве примера измерения этой характеристики мотива можно привести опыты М. Овсянкиной (M. Ovsiankina, 1928), проведенные в лаборатории К. Левина, во время которых испытуемые, после прерывания выполнения задания, сами, без всякой инструкции, возвращались к его выполнению, объясняя это наличием напряжения (потребности, побуждения); это напряжение у одних оказывалось инертнее, чем у других.

Устойчивость как характеристика в большей мере относится не к мотивам как таковым, а к другим мотивационным образованиям: мотивационным установкам, интересам, привычкам (о которых речь пойдет в разделе 8.2).

7.5. ОСОЗНАВАЕМОСТЬ МОТИВА

Вопрос об осознаваемости мотива, как и многие другие, относящиеся к проблеме мотивации, до сих пор не получил однозначного решения. Во многом это связано с неодинаковым пониманием сущности мотива. В определенный период мешали этому и идеологические барьеры. Как отмечает Л. И. Божович, долгое время в советской психологии и педагогике считалось одиозным обращаться для объяснения тех или иных поступков человека к его бессознательной сфере. Поэтому говорить о бессознательности побуждений и мотивов было нельзя. Между тем И. П. Павлов писал: «Мы отлично знаем, до какой степени душевная психическая жизнь пестро складывается из сознательного и бессознательного». Большим недостатком современной ему психологии он считал именно то, что она ограничивается изучением лишь сознательных психических явлений. Психолог, по его образному выражению, оказывается в положении человека, который идет с фонарем в руке, освещающим лишь небольшие участки. «С таким фонарем, — замечает И. П. Павлов, — трудно изучить всю местность» (1951, с. 105).

В 70-е годы отношение к бессознательному в нашей психологии изменилось. Стали говорить и о неосознаваемых мотивах (Л. И. Божович, В. А. Иванников, М. В. Матюхина, В. С. Мерлин, А. Н. Леонтьев, М. Оссовская [M. Ossowska, 1949]) наряду с осознаваемыми. А. Н. Леонтьев, например, писал, что, в отличие от целей, мотивы актуально не осознаются субъектом: когда мы совершаем те или иные действия, то в этот момент мы обычно не отдаем себе отчета о мотивах, которые их побуждают. Правда, при этом он замечает, что мотивы не отделены от сознания, но представлены в нем в особой форме — эмоциональной окраски действий. С. Л. Рубинштейн трактует неосознанные действия не как явления, совсем не представленные в сознании, а как явления, которые не получили более или менее широкой смысловой связи с другими побуждениями, не были соотнесены, интегрированы с ними. М. В. Матюхина (1984) утверждает, что мотивационные явления могут иметь разный уровень осознания, от глубоко осознанных до неосознаваемых непроизвольных побуждений; но она же пишет о малоосознанных побуждениях, наименее осознаваемых мотивах (но все же осознаваемых!), противопоставляя им осознанные. Эти добавления авторов, их разъяснения весьма существенны, так как свидетельствуют о том, что неосознавание мотива понимается все-таки как малое осознавание и что осознание мотива может происходить в различной форме (о чем уже говорилось в главе 2, когда речь шла об осознании нужды) и на различных уровнях психики. Иначе трудно понять, как мотив одновременно может и осознаваться, и не осознаваться.

Не очень логично говорить и о том, что школьники осознают далеко не все мотивы учения и что осознание этих мотивов происходит постепенно в процессе возрастного развития и овладения учебной деятельностью (Л. И. Божович и др., 1976). Очевидно, речь идет о том, что школьники еще не понимают социальной значимости учения или не придают ей значения. Но раз это так, то эта значимость и не побуждает их к учению, т. е. не является мотивирующим фактором. Как говорил Обломов: «Я не могу хотеть того, чего не знаю».

Другие психологи утверждают, что мотив, если речь идет о нем, не может быть неосознаваемым. Так, Л. П. Кичатинов отмечает, что человек может действовать и несознательно, не отдавая себе отчета в своих действиях (например, в привычном поведении). Отражая потребности, выражая их, эти действия в то же время, по мнению автора, представляют собой немотивированные действия, поступки без мотивов. Он считает, что нецелесообразно объединять сознательное и бессознательное при рассмотрении мотива.

Сходную позицию занимает и К. Обуховский, который пишет, что человек осуществляет действие только тогда, когда он смог вербально сформулировать мотив, т. е. цель и средства ее достижения (именно так он понимает мотив). Действие является немотивированным, если выходит из-под контроля рассудка, например вследствие психического расстройства. В то же время он замечает, что мотив не всегда является точным отражением в сознании фактора, влияющего на возникновение деятельности.

Причин, обусловливающих противоречивость взглядов на осознанность мотивов, может быть две. Одна — принятие за мотив различных феноменов. Одно дело — принять за мотив склонность, влечение, установку, которые плохо или совсем не осознаются. Тогда и мотив в представлении такого психолога становится неосознаваемым или слабо осознаваемым. Другое дело — принять за мотив цель и средства ее достижения; тогда мотив может быть только осознаваемым. В действительности же в мотиве, как сложном многокомпонентном образовании, одни мотиваторы могут'и должны осознаваться (например, если не будет осознания потребности, то человек не будет ничегоделатьдля ее удовлетворения), а другие — нет. Нов целом (полностью) структура мотива не может не осознаваться, даже при импульсивных действиях. Другое дело, что это осознание не получает развернутого вербального обозначения.

По этому поводу А. Ф. Лазурский писал:

> Попытка точно сосчитать число мотивов (читай мотиваторов — *ЕЙ),* действующих в каждом данном случае, заранее должна быть признана несостоятельной Затруднение увеличивается еще и тем, что каждый мотив не представляет из себя чего-нибудь простейшего, неразложимого, а очень часто является сложным комплексом, в состав которого входит целая группа чувств и влечений, более или менее тесно между собою связанных (1995, с 194)

Вторая причина разногласий в трактовке осознанности мотива может состоять в том, что одни психологи понимают под осознанием ощущения и переживания потребностного состояния, а другие — *понимание мотива* как основания действия или поступка, что, естественно, не одно и то же. Можно осознавать — «щущать, переживать — наличие нужды и не понимать, что конкретно нужно (вспомним одну из стадий формирования потребности личности — неосознание модальности потребности (см. раздел 2.8): человек ощущает дискомфорт, но не понимает его причину. Именно в этом аспекте следует, очевидно, воспринимать и рассуждения А. Н. Леонтьева о неосознаваемых мотивах как *непонимаемых.* Так, он писал, что предметное содержание мотива так или иначе воспринимается, представляются цель, средства ее достижения, более отдаленные результаты. А вот смысл действий понимается не всегда (поэтому он выделял смыслообразующие мотивы).

Можно не понимать не только смысл, но и *главную* причину своего поступка, например один из компонентов блока «внутреннего фильтра» (склонность, предпочтение, установку). Вот один характерный пример.

Знаменитый генерал Брусилов писал своей старой знакомой, которую не видел двадцать лет, предлагая стать его женой:

> Почему я именно к Вам обратился, а не к кому-либо другому, почему Вас предпочел? Точно на это я, откровенно говоря, ответить не могу, знаю лишь, что я полгода боролся с мыслью вообще жениться, а потом мне было прямо отвратительно даже думать о какой бы то ни было женщине, кроме Вас одной. Почему — не знаю. Вы мне раньше, давно, очень нравились, но ведь мне, случайно, многие нравились[1].

Конечно, со слов самого Брусилова видно, что эту женщину он выбрал в жены не случайно. Но понять эту неслучайность он не смог. Осознание склонности или предпочтения не означало понимания причины сделанного выбора. И это встречается в жизни людей довольно часто, например при выборе рода занятий, профессии по склонности, обычно называемой призванием.

Таким образом, само по себе осознание отдельных компонентов мотива не обеспечивает еще понимания его как основания поступка или действия. Для этого человеку надо проанализировать осознаваемое и привести к общему знаменателю.

Правда, такому анализу может препятствовать ряд моментов. Во-первых, во многих случаях человеку не надо углубляться в такой анализ, так как ситуация для него очевидна и поведение в ней у него уже отработано. В этом случае многие компоненты мотива, особенно из блока «внутреннего фильтра», скорее подразумеваются, чем осознаются и вербально обозначаются. Поэтому X. Хекхаузен, например, пишет, что причины поступков, их цели и средства часто очевидны для современников, принадлежащих к той же культурной среде, следовательно, при нормативном поведении вряд ли кому-нибудь, исключая психологов, вздумается ставить вопрос «Зачем?» В крайнем случае, пишет он, в порядке объяснения можно ответить, что все так делают или вынуждены делать.

И при вопросе: «Почему ты помог ему?» на поверхности сознания спрашиваемого часто оказывается какая-нибудь одна распространенная причина, в основном связанная с оценкой ситуации: «Ему плохо», «Больше некому», «Одному грустно» и т. п. В действительности же ситуация была лишь внешним толчком, а внутренним побудителем являлась недекларируемая нравственность субъекта. Но до этой причины можно докопаться, только поставив перед человеком ряд вопросов, которые бы заставили его поглубже разобраться в причинах своего поступка.

Во-вторых, в сознании человека один мотиватор (причина) может подменяться другим. Например, наиболее часто, как уже говорилось в главе 2, потребность подменяется в сознании предметом ее удовлетворения, и поэтому человек говорит, что пошел на кухню, потому что ему нужен хлеб, а не потому, что он голоден.

В-третьих, у человека может отсутствовать желание докопаться до истинной причины своего поступка из-за нежелания выглядеть в собственных глазах безнравственным. На поверхность сознания им будет выдвигаться другая, более благовидная причина, могущая оправдать его поступок, причем действительно актуальная, но не главная, не решающая.

[1] *Брусилов А. А.* Письма к Н. Желиховской//Источник. — 1994. — № 5. — С. 18.

Классический пример недопущения до ясного осознания фактов, которые могли бы изменить мотив поведения, имеется в дневниковых записях писателя Леонида Андреева Длительное время он был сторонником продолжения в 1917 году войны России с Германией, поддерживал союзников России и боролся в своих публицистических статьях против «пораженцев» Но победа большевиков в октябре 1917 года и последовавшие за этим жестокие репрессии изменили взгляды писателя на войну. О том, почему это не произошло раньше, он пишет в дневнике в апреле 1918 года

> Любопытно, как я, полусознательно, удерживал мое воображение, чтобы оно не представляло существа войны Почти независимое, оно подчиняло себе и мысли, и волю, и желания, и особенно сильно оно бывало в представлениях картин ужаса, боли, страданий, внезапное и роковое Не знаю, как это удалось, но мне действительно удалось наложить на него узду и сделать его в отношении войны чисто *формальным,* почти официозным, не идущим далее правительственных сообщений и газетной бездари
>
> Но это лишь наполовину спасало меня, не давая сразу погрузиться в тьму безначалия Ибо наряду с верхним, правительственным воображением, введенным в рамки строгой официозности, работало тайное (есть такое') подпольное воображение, и в то время как в бельэтаже благолепно и чинно разыгрывались союзные гимны, в подвале творилось темное и ужасное Туда были загнаны «безумие и ужас», и там они живут и поднесь И оттуда шлют они по всему телу смертоносные яды, эти дурманы головы, эти сверлящие боли сердца[1]

Хотя цели, которые ставит перед собой человек, сознательны, однако они не всегда ему ясны до конца. В связи с этим О. К. Тихомиров выделяет цели поисковых проб («посмотрим, что получится. »), которые относятся им к классу неопределенных предвосхищений. Не всегда продумываются и последствия достижения цели Особенно часто такие не до конца обоснованные решения и намерения возникают у человека при наличии у него азарта, эмоций борьбы или когда у него нет времени на Обдумывание (решения, принимаемые в спешке)

Таким образом, в вопросе об осознаваемости мотивов можно выделить три аспекта *собственно осознание (ощущение, переживание), понимание и обдумывание,* которые могут быть более и менее полными, отчего и появляются моменты осознанного и неосознанного, обдуманные и необдуманные действия (последние — из-за некритического, «на веру», принятия совета, из-за недостатка времени на обдумывание, в результате аффекта).

Понимание, «чего» я хочу добиться, означает понимание цели, понимание, «почему» — понимание потребности, а понимание «для чего» — смысл действия или поступка.

Некоторые психологи утверждают, что об истинном мотиве (причине) можно узнать только постфактум, когда деятельность уже началась или, более того, закончилась. Это утверждение может быть справедливым, если иметь в виду понимание истинной (решающей) причины, и то не для всех случаев (ведь часто результат не совпадает с ожиданиями, заложенными в мотиве, т. е с целью) Когда же речь идет об осознании компонентов мотива, то по отношению к ним эта точка зрения вряд ли применима. Если основные компоненты мотива (потребность, цель) не будут осознаваться, то что же тогда побудит человека к произвольной активности? Неслучайно В. С. Мерлин подчеркивал, что действия человека определяются главным об-

[1] *Андреев Л* Верните Россию — М , 1994 —С 182-183

Таблица 7.1

Связь выбора мотиваторов с типическими свойствами личности

Свойство личности	Степень выраженности	Компоненты мотива												
		П	**Д**	Му	Предп.		**НК**		Пп	Ов	Цп	Од	Пудп
					Внеш.	Внут.	Дек.	Недек.					
Экстраверсия	низкая		+		+			+	+		+		
	высокая	+		+		+				+			+
Нейротизм	низкая	+			+			+	+			+	+
	высокая		+			+					+		
Самооценка	низкая		+	+		+		+			+		
	высокая	+			+		+		+	+		+	
Потребность в достижении	низкая			+				+	+	+	+	+	
	высокая		+		+	+	+						+
Избегание неудачи		+					+			+			+
Стремление к успеху			+	+				*	+		+	+	
Импульсивность	низкая		+		+			+					
	высокая	+		+		+							
Локус контроля	низкая		+		+	+		+		+		+	+
	высокая	+		+			+		+		+		

Таблица 7.2

Связь выбора мотиваторов с полом опрашиваемых

Пол опрошенных	Компоненты мотива											
	П	**Д**	Му	Предп.		НК		Пп	Ов	Цп	Од	Пудп
				Внеш.	Внут.	Дек.	Недек.					
мужской	+					+			+	+		
женский		+	+	+							+	

Примечание: 1. Знаком «+» обозначено, с каким полюсом проявления свойства личности чаще выбирается тот или иной мотиватор.

2. Расшифровка этих обозначений дана в разделе 7.1.

разом сознательными целями, а К. Обуховский замечает, что мотив — это вербализованный (а следовательно — и осознанный) побудитель активности человека.

А. Н. Леонтьев считает, что по ходу выполнения действий мотив не осознается, осознаются только цели действий. С этим частично можно согласиться: ведь в каж-

дый конкретный момент человек не думает, почему он совершает это действие, а думает о том, что должно получиться, что получается. Правда, надо принять во внимание, что цель тоже является частью мотива, поэтому частично мотив все же осознается, как и смысл деятельности в целом, т. е. конечная цель, предвидимый результат.

Я уже говорил, что в сознании субъекта отражается (по крайней мере на вербализованном уровне) не вся структура мотива, а только один-два мотиватора. Как показано А. В. Ермолиным (1997), то, какой из мотиваторов чаще актуализируется в сознании субъекта, зависит как от постановки вопроса («почему?» или «для чего?»), так и от личностных свойств субъекта. Полученные им данные приведены в табл. 7.1. Из нее видно, например, что потребность как причина поступка чаще всего называется лицами экстравертного типа, с низким нейротизмом, высокой самооценкой, со склонностью к избеганию неудач и т. д , в то время как долженствование (как причина поступка) называется чаще лицами, имеющими противоположные личностные свойства.

С другой стороны, экстраверты среди мотиваторов чаще называют потребность, мотивационную установку, внутреннее предпочтение (склонность), оценку возможностей и процесс удовлетворения потребностей, а интроверты —долженствование, внешнее предпочтение, недекларируемую нравственность, прогноз последствий и потребностную цель.

Такой мотиватор, как оценка своих возможностей (способностей), используется лицами с разной мотивацией по-разному. Лица с мотивацией стремления к успеху объясняют свой успех наличием способностей, а лица с мотивацией избегания неудачи объясняют неудачу отсутствием способностей При этом, как видно из табл 7.2, лицами с мотивацией избегания неудачи оценка своих возможностей используется при объяснении своих поступков чаще, чем лицами с мотивацией достижения успеха.

Таким образом, стремящиеся к успеху свои достижения приписывают внутренним факторам (способностям, старанию и т. п.), а избегающие неудачи — внешним факторам (легкости задания, везению и т. п.).

А. В. Ермолиным выявлены и некоторые половые различия в частоте представленности тех или иных мотиваторов в осознании субъектов. Так, из табл. 7.2 следует, что мотиватор «потребность» чаще называется лицами мужского пола, а мотиватор «долженствование» — женского. Это согласуется с данными ряда авторов, доказывающих большую предрасположенность школьниц к усвоению общественных норм и требований.

Мужчины чаще называют в качестве мотиватора оценку своих возможностей, своего состояния, а женщины в той же ситуации ориентируются на то, как они воспринимаются со стороны (идет им или нет та или иная часть гардероба и т. п.).

7.6. МОТИВИРОВКА, ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ

Вскрытие структуры мотива означает не что иное, как «залезание в душу» себе или другому человеку, а этого хочется не каждому. Нежелание человека раскрываться перед другим или признаться самому себе в истинных причинах по-

ступка приводит к появлению «защитных механизмов», о которых говорил 3. Фрейд: вытеснению, замещению, проекции, сублимации. В этих случаях психологу и педагогу приходится иметь дело уже не с мотивами, а с *мотивировкой,* при которой истинные причины заменяются выдуманными.

Мотивировка определяется как рациональное объяснение субъектом причин действия посредством указания на социально приемлемые для него и референтной группы обстоятельства, побудившие к выбору данного действия (поступка). С помощью мотивировок личность иногда оправдывает свои действия и поступки, приводя их в соответствие с нормами поведения в обществе и со своими личностными нормативами. Вследствие этого мотивировки-высказывания могут не совпадать с действительными мотивами (причинами) поступка и даже сознательно их маскировать.

Герой романа А. Моруа «Скука» говорит:

> Я только и делал, что приходил в студию и тут же уходил под любым ничтожным предлогом, какой только мог придумать, чтобы оправдать свой уход: пойти за сигаретами, которые были мне не нужны, или выпить кофе, которого совсем не хотелось, или купить газету, которая меня не интересовала[1].

На риторический вопрос: «Почему люди обманывают себя, одобряя в мотиве ложные цели? », К. Обуховский отвечает, что человек только тогда охотно смотрит правде в глаза, когда она ему приятна, а именно это и позволяет делать ложная цель, оправдывая поступок в собственных глазах. С помощью *замещения* как психологического механизма защиты (по 3. Фрейду) человек пытается уклониться от угрызений совести, упреков других людей и т. д. Мотивировка, следовательно, часто является тем, что в быту называют отговоркой.

Психологическим базисом для объяснения причины появления отговорок (мотивировок) может служить теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера (L. Festinger, 1957)[2]. Согласно этой теории, система знаний человека о себе и о мире стремится к некоторому согласованию (консонансу). При возникновении рассогласованности (диссонанса) человек чувствует дискомфорт, от которого стремится избавиться. Таким образом, диссонанс является негативным побудительным состоянием, при котором субъект одновременно располагает двумя психологически противоречивыми «знаниями» об одном и том же объекте или событии. Позднее Л. Фестингер определил диссонанс как *следствие недостаточного оправдания выбора.* Стремясь усилить оправдание поступка, человек либо изменяет свое отношение к объектам, с которыми связан поступок, либо обесценивает значение поступка для себя и других, либо изменяет поведение.

Л. Фестингер установил, что после принятия решения диссонанс обычно редуцируется. Это происходит за счет придания большей ценности решению, которое принято, а не тому, которое отвергнуто. Человек невольно начинает искать дополнительные, оправдывающие принятое решение аргументы и тем самым искусственно повышает для самого себя ценность избранной альтернативы. Одновременно с

[1] *Моруа А.* Скука. — СПб, 1992. — С. 16.

[2] Название теории происходит от слова «когниция» — знания. Когнитивные элементы — это мнения, ценности, верования и т. д.

этим он обнаруживает склонность игнорировать неприятную для него информацию, говорящую о том, что принято не самое лучшее решение.

Субъект задним числом повышает ценность действия и в том случае, если оно приводит к нежелательному результату, чтобы уменьшить возникший диссонанс.

7.7. ЧТО ОЗНАЧАЕТ «БОРЬБА МОТИВОВ»?

Вопрос о «борьбе мотивов» обсуждается в психологической литературе с конца прошлого века. В. Вундт (1897) связывал борьбу мотивов с процессом выбора, а В. Штерн (W. Stern, 1900) — с проявлением человеком решительности А. Ф. Лазурский (1906) писал, что возбудителем борьбы мотивов можно считать такое стечение обстоятельств, при котором у человека наряду с одним каким-нибудь желанием или влечением, отличающимся значительной силой и стремящимся перейти в действие, возникают другие желания, противоположные первому, затрудняющие его осуществление (например, столкновение между чувством долга и любовью к *близким, между желанием достигнуть какой-либо цели и страхом перед* опасностью и т. д.).

А. Ф. Лазурский рассматривал борьбу мотивов как одно из проявлений *психической задержки*. Он подчеркивал, что внутренняя борьба — это такой процесс, в котором все важнейшие запросы и потребности человека выступают нередко с чрезвычайной яркостью. Очевидно, для него это имело принципиальное значение, так как он пишет:

> Нередко приходится встречаться с недостаточным различением между борьбой мотивов и *обдуманностью поступков* или даже с полным отождествлением этих двух сторон волевого процесса Действия и решения, которым предшествует выбор» иногда прямо называют обдуманными действиями Такое отождествление нельзя считать вполне правильным Правда, между ними существует, несомненно, тесная зависимость, так как усиленная борьба мотивов может благоприятствовать более полному их обсуждению, но все же бывают случаи, когда оба названных качества не идут рука об руку Иногда напряженная борьба стремления до того наполняет все сознание человека, до того сосредоточивает на себе всю его психическую энергию, что ему положительно нет времени обдумывать или соображать что бы то ни было С другой стороны, есть немало таких людей, которые в высшей степени обстоятельно и благоразумно обсуждают и взвешивают все подробности предстоящего им поступка, а когда настанет час выбирать и действовать, поступают как придется, совершенно забывая при этом все свои прежние соображения, и бывают способны наделать большие глупости Таким образом, если борьба мотивов может во многих случаях способствовать более подробным обсуждениям поступков, то обратное заключение далеко не всегда оказывается справедливым (с 194)

Это замечание А. Ф. Лазурского справедливо, и его следует принимать во внимание, когда речь идет о сложной мотивации. Но, с другой стороны, он сам допускает, на наш взгляд, известное упрощение, чрезмерно сблизив борьбу мотивов и принятие решения. Альтернативный выбор не всегда означает борьбу мотивов, мотиваторов, потребностей. В этом отношении его ссылки на работу В. Штерна по определению дифференциальных порогов представляются некорректными: решительность-нерешительность человека при вынесении суждений не является прямым показателем борьбы мотивов

Часто борьбу мотивов сводят к борьбе мышления (рассудка) с чувством; человек как бы раздваивается: «Ум говорит одно, а сердце (чувство) — другое». Если побеждает ум, то могут возникнуть отрицательные эмоции.

Как отмечает Н. Д. Левитов, словосочетание «борьба мотивов» вошло в традицию, что нельзя считать удачным; если его и сохранять, то как условный термин. Называя внутреннюю борьбу, возникающую перед принятием трудного решения, «борьбой мотивов», мы тем самым подчеркиваем безличностный характер этого состояния, пишет Н. Д. Левитов.

> Дело фактически представляется так, как будто бы в сознании человека имеются независимые от личности и от самого сознания мотивы, имеющие определенную силу, эти мотивы сталкиваются, один вытесняет другой, и в результате этих столкновений получается решение. На самом деле то, что принято называть «борьбой мотивов», всегда является внутренней борьбой, или конфликтом личности. Не мотивы борются, а человек напряженно размышляет, сопоставляя разные мотивы, он борется сам с собой. Эта внутренняя борьба всегда отражает внешние, объективно данные противоречия, конфликты. Неудовлетворителен термин «борьба мотивов», — продолжает Н. Д Левитов, — и потому, что он обедняет содержание тех психических состояний, которые возникают при трудностях принятия решения. Дело не только в том, чтобы отдать предпочтение какому-то мотиву, хотя это имеет очень существенное значение, но и в том, чтобы в нужный момент все необходимые мотивы имелись в сознании, и не только мотивы, но и цели и средства для достижения цели, между которыми надо делать выбор. Да и всегда ли делается выбор? Не бывает ли часто так, что решение принимается без всякого выбора, а для оправдания этого решения постфактум оно рационализируется (с. 172-173).

Нельзя не признать справедливость этих слов Н. Д. Левитова, хотя лучше было бы говорить о сопоставлении при размышлении не мотивов, а мотиваторов.

Л. П. Кичатинов тоже считает, что утвердившийся в нашей литературе термин «борьба мотивов» недостаточно точно отражает суть явления. Он употребляет этот термин в значении взаимопереходов мотивов вследствие переосмысления личностного значения деятельности. Таким образом, у него борьба мотивов превратилась в смену мотивов, что тоже не отражает суть явления: ведь смена мотивов может происходить и без всякой борьбы.

Имеются и другие взгляды на борьбу мотивов. А. А. Файзуллаев (1989) предпочитает говорить о блокировке личностью принятия мотива, М. В. Демин (1977) — о борьбе различных влечений и тенденций в мотиве (что, с моей точки зрения, ближе всего к истине), В. К. Вилюнас (1990) — о конкурирующих побуждениях. Все это свидетельствует, что «борются» в человеке различные доводы, установки, желания, влечения, т. е. различные компоненты мотива, а не мотивы в целом. Борьба идет в процессе мотивации, когда мотив еще не сформирован. Когда же он сформирован, то бороться уже нет надобности, его надо реализовывать, запускать в действие. «Побежденные» мотиваторы (доводы, аргументы, установки) уходят из поля сознания, вытесняются как ненужные в данной ситуации. Если же их вытеснить не удается, то человек, реализуя намерение, продолжает сомневаться в правильности своих действий и при появлении обстоятельств, усиливающих сомнение, может прервать выполнение задуманного.

Сказанное дает основание говорить о том, что можно сознательно действовать наперекор какому-то влечению, желанию (потребности), если доводы в пользу другой необходимости оказались сильнее, но *нельзя действовать наперекор моти-*

ву, как утверждает В. С. Мерлин, иначе это действие становится немотивированным.

Правда, имеются случаи, когда вроде бы можно говорить и о борьбе мотивов в целом, когда конкурировать начинают намерения. Так, может сложиться ситуация, когда долго откладывавшиеся намерения концентрируются в одном временном отрезке. В этом случае человек обычно заявляет: «Не знаю что и делать, и это надо сделать, и это». Но если разобраться, то, во-первых, конкурируют между собой мотивационные установки (нереализованные или отложенные мотивы), во-вторых, в результате этой борьбы «конкуренты» не «уничтожаются», а выстраивается определенная последовательность выполнения намерения- одна мотивационная установка снова превращается в мотив, в побуждение к действию, а другие на время так и остаются установками. Именно.так мы понимаем иерархию мотивов, о которой писал А. Н. Леонтьев; иерархизируются мотиваторы, а не мотивы в целом, и мотивационные установки, а не устойчивые мотивы. В этом процессе главную роль играют ценностные установки человека: что ему кажется более существенным, главным не столько в данный момент, сколько в жизни вообще.

Очевидно, что истинная борьба мотивов возможна только тогда, когда противоборствуют намерения двух и более людей, что, например, встречается в спорте, в научных коллективах (где решение одной и той же проблемы предлагается разными учеными с разных позиций, разными способами. Именно тогда встает вопрос о формировании «коллективной мотивации»).

Надо ответить, что «борьба мотивов» может проходить как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Последнее особенно характерно для органических потребностей (выявляется, какая из нужд пробьется на уровень сознания, если они возникают одновременно). Очевидно, борьба между ними осуществляется по механизму доминанты более сильный очаг возбуждения тормозит более слабый.

При «борьбе мотивов» человек может решать разные задачи: действовать или не действовать, быть или не быть, обещать или не обещать и т. д., т. е. сказать себе или другим «да» или «нет». Это соответствует внутреннему мотивационному конфликту типа *«стремление — избегание»* («и хочется, и колется»). Другая ситуация — действовать надо, но возникает вопрос — как. При этом в одном случае все способы удовлетворения потребности ясны, известны, но равнозначны. Это внутренний мотивационный конфликт *«стремление — стремление»*. И если при первом типе конфликта выбранное действие обычно кажется более привлекательным, чем отвергнутое, то при втором типе — менее привлекательным. Особенно сложен выбор, когда человек понимает, что «и так плохо, и так плохо», и ему приходится выбирать из нескольких зол меньшее. Это конфликт *«избегание — избегание»*. В этом случае помогает сделать выбор внешнее воздействие, но это зависит от степени референтное™ (авторитетности) того, кто воздействует.

Когда выбор все-таки сделан, немедленно возникает состояние когнитивного диссонанса, стремление оправдать свой выбор. Обычным способом такого оправдания является переоценка альтернативы выбора: подчеркивание положительных черт выбранного объекта (или способа) удовлетворения потребности и негативных черт отвергнутого, и наоборот, преуменьшение негативных черт первого и положительных второго (Д. Брэм [J. Brehm, 1959]; Л. Фестингер [L. Festinger, 1957]).

В ряде случаев не совсем ясны перспективы и пути достижения цели, а ответственность на человеке лежит большая (ошибочное решение может привести к наказанию субъекта или гибели других людей). В этом случае борьба мотиваторов при формировании мотива может приводить к существенному психическому напряжению человека и не всегда вызывает уверенность в правильности принятого решения. Для снятия этого напряжения могут использоваться разные способы: оттягивание принятия окончательного решения о цели, условное принятие цели, использование жребия, обращение за советом к другим людям, ссылка на то, что «все так делают», «сделаю один раз и больше не буду» и т. д. Многое зависит от решительности человека как его личностной особенности. У нерешительных борьба аргументов в пользу принятия того или иного решения проходит дольше и мучительнее. Одинаково сильные аргументы или потребности приводят к временному или окончательному отказу от выбора и как бы парализуют волю.

Для последнего случая человек часто использует жребий. На роли жребия как вспомогательного средства выхода из тупика, созданного тем, что все альтернативы, влияющие на принятие решения, равноценны или их столько, что человек не в состоянии как следует оценить каждую, подробно останавливается Л. С. Выготский (1983). Ссылаясь на приведенный Спинозой пример с ослом, испытывающим одновременно голод и жажду и находящимся на одинаковом расстоянии от пищи и воды, Л. С. Выготский замечает, что если на месте этого осла представить человека, который должен погибнуть от голода и жажды из-за невозможности сделать выбор, то такого человека следовало бы считать не мыслящим существом, а постыднейшим ослом. Поведение человека в ситуации буриданова осла как раз показывает различие между человеком и животным. Человек мыслит, т. е. познает создавшуюся ситуацию и ищет способ, который вывел бы из нее. Одним из таких способов и является жребий.

Австрийский философ и социолог О. Нейрат, как отмечает Л. С. Выготский, развил положение об использовании вспомогательных средств в учение о так называемых вспомогательных мотивах (простейшей формой которых является жребий), роль которых заключается в том, чтобы воздействовать на собственное решение (выбор) при помощи нейтральных стимулов, приобретающих от этого значение и силу мотивов (в развиваемой мною концепции — мотиваторов, имеющих решающее значение). Человек, например, заранее, для себя, оговаривает условие: если выпадет черная кость, то он сделает что-то намеченное, если белая — то не будет делать. Или как в примере К. Левина с человеком, находящимся в неведении относительно того, вернется ли в комнату и когда человек, с которым он имел дело. Затянувшееся ожидание и отсутствие информации приводят человека к мысли, что о нем забыли и нужно уходить. Однако он колеблется и преодолеть нерешительность в принятии решения — остаться или уйти — ему помогает брошенный на часы взгляд. Человек принимает решение уйти из комнаты, когда стрелка дойдет до определенной цифры. Следовательно, положение стрелки часов становится как бы вспомогательным мотиватором. Вариантов жребия — множество; можно сказать, что обращение к нему — это перевод ответственности за принимаемое решение с себя на внешнее обстоятельство.

Нельзя, однако, не заметить, что ряд примеров, приведенных Л. С. Выготским и якобы показывающих роль «вспомогательных мотивов» (внешних обстоятельств,

добавочных стимулов), не совсем соответствуют описанному выше принятию решения «что делать». Так, он приводит описание У. Джемса утреннего вставания человека с постели. Человек после пробуждения знает, что ему нужно встать, но его тянет полежать еще немного. Происходит, как считают упомянутые авторы, борьба мотивов. Оба мотива чередуются в сознании и сменяют друг друга. Помогает решение встать на счет «три».

На первый взгляд здесь действительно происходит борьба понимания необходимости встать с желанием еще полежать (т. е. вроде бы человек тоже решает, что делать). Однако фраза «человек после пробуждения знает, что ему нужно встать» свидетельствует о том, что намерение встать у него уже имеется (т. е. он знает, что нужно делать), и речь идет только о том, когда встать, в какой отрезок времени, т. е. когда начать осуществление намерения. Следовательно, можно и должно говорить в данном примере не о формировании намерения (побуждения) встать, а об *инициации действия* вставания. Счет «три» придает человеку большую решимость, увеличивает импульс инициации, проявление им волевого усилия, направленного на преодоление желания полежать. Такую же роль выполняет и положение стрелок часов в примере К. Левина.

Таким образом, внутренняя борьба связана с принятием решения не только о том, что делать, но и когда делать, в какой момент начать действие при наличии противоположного желания, тормозящего инициацию (запуск) нужного действия. В приведенном примере речь идет в общем о том же, что и в случае с человеком на вышке: он знает, что нужно прыгнуть в воду, намерен это сделать, но не решается осуществить свое намерение и оттягивает момент начала действия из-за испытываемого страха.

7.8. О КЛАССИФИКАЦИИ МОТИВОВ

Попытки классифицировать мотивы делались неоднократно и с разных позиций. При этом выделение видов мотивов и их классификация зависят у многих авторов от того, как они понимают сущность мотива. Так, деление мотивов на биологические и социальные, выделение мотивов самоуважения, самоактуализации, мотивов-стремлений к результату (мотивы достижения), мотивов-стремлений к самой деятельности, мотивов к успеху и избеганию неудачи в своей основе базируются на выделении и классификации различных видов потребностей человека (биологических и социальных). В ряде случаев, как я уже говорил, основой для деления мотивов является принадлежность стимулов, вызывающих потребности, к внешним или внутренним (это имеет место и у А. К. Марковой с соавторами, 1983). Деление мотивов на личностные и общественные, эгоистические и общественно значимые связано с установками личности, ее нравственностью, направленностью (Л. И. Божович). Сюда же следует отнести, по В. И. Ковалеву, и идейные и нравственные мотивы (так как они отражают убеждения личности, ее мировоззрение, нравственные нормы и принципы поведения), и мотивы коллективистские (которые базируются на таких аттитюдах (установках), как нормы жизни данного коллектива, принятые личностью). Таким образом, обозначение (название) мотивов в боль-

шинстве случаев происходит по ведущему (наиболее ярко выраженному) мотиватору. Такие мотивы можно назвать, пользуясь термином Л. С. Выготского, «однозначными», в отличие от «многозначных», в которых имеется сразу несколько мотиваторов, имеющих для человека противоположное значение — притягивающие и отталкивающие, приятные и неприятные.

Другой подход к выделению и классификации мотивов — *по видам активности,* проявляемой человеком: мотивы общения, игры, учения, профессиональной, спортивной и общественной деятельности и т. д. Здесь название мотива определяется видом проявляемой активности.

Еще один распространенный подход к классификации мотивов — с учетом их *временной характеристики.* С одной стороны, это ситуативные и постоянно (периодически) проявляющиеся мотивы, с другой — это мотивы кратковременные и устойчивые. Последние я называю мотивационными установками: оперативными — отсроченными для исполнения, и перманентными, долговременными, характеризующими направленность личности (о перманентных Б. М. Теплов говорил как о далекой мотивации в отличие от короткой мотивации, когда человек побуждается к деятельности только ближайшими задачами).

Мною выделяются мотивы на основании их *структуры:* первичные (абстрактные) — с наличием только абстрактной цели, вторичные — с наличием конкретной цели; последние делятся на полные (с присутствием компонентов из всех блоков: потребностного, «внутреннего фильтра» и целевого) и укороченные (сформировавшиеся без участия блока «внутреннего фильтра»).

Сходная классификация мотивов дана в книге И. А. Васильева и М. Ш. Магомед-Эминова (1991). В ней выделены: *обобщенные устойчивые мотивы,* которые выражаются в индивидуально-личностных особенностях (мотив стремления к успеху, мотив избегания неудачи — неважно, в какой деятельности или ситуации, здесь и успех и неудача выступают как абстрактные цели, одна со знаком «плюс», другая со знаком «минус»), *конкретные устойчивые мотивы,* которым свойственна систематически воспроизводимая активность (например, при профессиональной деятельности: изготовление деталей, занятия наукой и т. п.), *общие неустойчивые мотивы,* у которых имеется обобщенное предметное содержание, без дифференциации и иерархизации, *конкретные неустойчивые мотивы,* которым свойственна узкая временная перспектива при наличии конкретной (временной) цели.

Вообще же общепризнано, что единой и удовлетворяющей всех классификации мотивов нет. Классификации мотивов могут быть разными в зависимости от целей исследователя, угла рассмотрения вопроса и т. п. Единственно, что можно требовать от этих классификаций — чтобы они не противоречили сущности мотивов, их генезису. Так, например, трудно согласиться с делением В. С. Мерлиным (1971) мотивов на наследственные и приобретенные: все мотивы являются приобретенными, сформированными в процессе жизни человека, в онтогенезе.

Е. И. Головаха (1979) выделяет три вида мотивов на основании их функций: *реально действующие неосознанные мотивы,* выполняющие только побуждающую функцию; *реально действующие осознанные мотивы,* выполняющие побудительную, смыслообразующую и объяснительную функцию; *«понимаемые» мотивы,* выполняющие либо объяснительную, либо смыслообразующую, либо ту и другую функции одновременно.

В заключение остановимся на выделении некоторыми психологами и философами *антимотивов, антипотребностей и антимотивации* (Г. В Суходольский, 1988). Исходными предпосылками для такого выделения являются общеизвестные факты: пресыщение потребности превращает ее в побуждение «отрицательной модальности» (В Г Асеев, 1976), вызывает активное отвращение, отталкивание от тех предметов, которые прежде притягивали субъекта, удовлетворяли его потребность. Точно так же все, что определенно или предположительно является для человека вредным, опасным, отталкивает и отвращает его. Такие состояния субъекта, противоположные потребностям, Я. Дитрих называет *антипотребностями*.

Антипотребности реализуются в антинаправленности, опредмечиваются антимотивами (согласно пониманию мотива А Н. Леонтьевым); антимотивы конкретизируются в антицелях, т. е предвидимых антирезультатах, оцениваемых как вредные и избегаемые. Антинаправленность понимается как установка действовать противоположным чему-либо образом, что проявляется в эгоцентризме, нонконформизме и т п. Антимотив — это принцип избегания либо обобщенный запрет (врачебное — «не навредить», административное — «с начальством не спорить», военное — «приказы не обсуждать») Антицель — это предвидимый конкретный вредный результат. Условия, препятствующие получению полезного результата, Г. В. Суходольский называет антиусловиями Он подчеркивает, что приведенные рассуждения — не жонглирование словами, а имеют определенный смысл Так, например, с его точки зрения, борьба мотивов осмысливается как борьба мотивов и антимотивов в оценке всех «за и против», а сознательный выбор целей (целеполагание) — как выбор между целями и антицелями.

Думается, что при обосновании необходимости выделения антимотивов, антипотребностей, антицелей Г. В Суходольский слишком акцентировал положения, высказанные другими авторами. В. Г. Асеев действительно говорит о положительной и отрицательной модальности побуждений, но, по сути дела, имеет в виду знак переживаемых человеком эмоций — удовлетворения или страдания, а не знак побуждения. Не сучайно обсуждение вопроса о двумодальности побуждений он начинает с цитаты Аристотеля из трактата «О душе»: «По деятельности отвращение и стремление тождественны, способность стремиться (к чему-нибудь) также не отличается от способности избегать, они не разнятся ни друг от друга, ни от ощущаемой способности, но *способ их проявления различен»* (1976, с. 100) (курсив Мой. — *ЕЙ)*.

Антипотребности Я Дитриха (1981), т. е. состояния, якобы противоположные Потребностям, рассматриваются психологами как переживание долженствования, 'Как мотивация с участием волевого усилия, а не как антимотив Даже установка «без обсуждения выполнять приказы» имеет в своей основе потребность избежать наказания (кстати, в психологии широко используется термин «мотив избегания», а не антимотив). Если человек знает, что данная цель может нанести ему вред, это не всегда превращает ее в «антицель» (примером чему являются курильщики, алкоголики, наркоманы) Поэтому существующая мотивационная терминология позволяет описывать мотивационные процессы без использования приставки «анти», а попытка Г. В. Суходольского внедрить планетарное мышление (миры—антимиры) и в понимание активности человека только запутывает и без того непростые

вещи. Чего, например, стоит следующая фраза: «Инициированный антипотребностями и антимотивированный процесс последовательного достижения антицелей при определенном комплексе антиусловий может быть назван антидеятельностью». Антидеятельность — это «деятельность наоборот». Все это нагромождение «анти» понадобилось Г. В. Суходольскому только для того, чтобы сказать тривиальную вещь: антидеятельность — это не что иное, как разрушение (или созидание препятствий), делающее деятельность невозможной, и элементами этой разрушающей, препятствующей деятельности являются противодействия (антидействия по его терминологии).

8 ВИДЫ МОТИВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

В зависимости от того, на какой стадии остановился мотивационный процесс, какова степень осознанности (понимаемости) причин возникающего побуждения, а также степень удовлетворения потребности (достижения дели, запланированного результата), мотивационные образования могут иметь не только разную структуру, время существования, но и разные названия.

8.1. МОТИВАЦИОННЫЕ СОСТОЯНИЯ

В разделе 2.5 уже говорилось, что актуальную потребность можно рассматривать как потребностное состояние. Поскольку оно связано с мотивацией, его можно отнести к мотивационным состояниям.

Разновидностями потребностного состояния в определенной степени являются влечение и любопытство; именно так, как состояния, их рассматривает Н. Д. Левитов (1964). Он говорит и о *заинтересованности* как состоянии, отражающем актуализацию интереса. Но если ситуативную заинтересованность (как переживание интереса, увлеченность) можно отнести к состояниям (правда, скорее уже к процессуальным, деятельностным состояниям, а не мотивационным), то устойчивая заинтересованность характеризует, очевидно, уже отношение, а не состояние. Кроме того, заинтересованность имеет и другой смысл — как интерес материальный, получение выгоды. Поэтому по всем этим причинам заинтересованность я не отношу к мотивационным состояниям.

Когда человек говорит, что он соскучился, то это тоже означает, что у него возникло мотивационное состояние, обусловленное появившейся потребностью в общении с близкими или желанием, например, поработать после длительного отдыха, вынужденного перерыва.

Имеется ряд состояний, связанных со вторым и третьим этапами мотивации — перебором вариантов удовлетворения потребности и принятием решения. Это состояния когнитивного диссонанса, сомнения, неуверенности, растерянности, замешательства, страха (боязни), надежды.

Когнитивный диссонанс («познавательное несоответствие»), негативное побудительное состояние, возникает в ситуации, когда субъект одновременно располагает по крайней мере двумя противоречивыми мнениями о чем-то или о ком-то, и эти мнения не могут быть согласованы друг с другом. Это порождает у субъекта стремление к устранению возникшего диссонанса через:

— изменение поведения;
— пересмотр пришедшего в противоречие представления;
— изменение отношения к объектам, связанным с принятием решения;
— обесценивание значения предстоящего поступка;
— поиск новой информации, усиливающей одну из точек зрения или приводящей к смене убеждений;
— увеличение согласующихся друг с другом знаний.

Состояние сомнения Н. Д. Левитов рассматривает как сложное состояние, в которое входят: неуверенность, недоумение, раздумье о правильности, сознание недоказательности, неубедительности, переживание неудовлетворенности тем, что выдается за истину. Он отмечает, что состояния сомнения настолько разнообразны, что назвать их словом «сомнение» можно только условно.

Сомнение является показателем критического отношения, вдумчивости человека и его ответственности за принимаемое решение («положительное» сомнение) и следствием неуверенности или скептицизма. Состояние скептического сомнения Н. Д. Левитов подразделяет на два вида. Первый порождается хорошими намерениями: человек ищет абсолютной достоверности, желает все познать больше и глубже; то же, что известно, его не удовлетворяет. И вместе с тем это обычно мрачное состояние, неприятно действующее и на самого человека, и на окружающих.

Другой вид — скептицизм как выражение развязности и рисовки, обычно связан с неуважением к авторитетам. Эта форма скептического сомнения проявляется тогда, когда человек, формируя намерение, мотив, пренебрегает советами других, более опытных и знающих людей. Очевидно, что состояние сомнения, связанное с неуверенностью, и состояние сомнения, связанное с отражением личностной особенности человека — скептицизмом, разные по своей сути и к мотивационным состояниям можно отнести только первое из них. Состояние сомнения усиливается, если человек несколько раз подряд потерпел неудачу в достижении цели, и уменьшается, если попытки достичь цель были удачными.

Вообще-то, строго говоря, ни неуверенность (уверенность), ни сомнение в истинном значении состояниями не являются. Неуверенность отражает *оценку* вероятности совершения события, правильности принимаемого решения; сомнение — это отсутствие убежденности в истинности чего-то, в том числе и того средства и пути удовлетворения потребности, которое при формировании мотива рассматривается человеком. Недаром сомнение Н. Д. Левитов рассматривает и как раздумье о правильности чего-то. Но и сомнение, и неуверенность приводят к переживаниям, которые могут выражаться в *состояниях тревоги, боязни*. У человека могут возникать *состояния растерянности, нерешительности,* когда он не знает, как полупить, что предпочесть. Может наступить и более, отрицательное состояние,— *замешательство, смятение* как выражение паники.

Противоположным этим состояниям является *решимость*. А. Ф. Лазурский J995) говорит о своеобразном чувстве решимости, которое специфично для всех

волевых актов и относится к числу возбуждающих стремление к устранению напряжения, связанного с потребностью. В этом состоянии отражается готовность к действию.

От решимости как состояния следует отличать решительность как волевое качество, характеризующее время принятия решения в значимой для человека ситуации. Решительность является характеристикой быстроты принятия решения в ситуации неопределенности, выбора.

Следует также иметь в виду, что пять типов решимости, о которых говорил У. Джемс (раздел 1.1), скорее отражают пять ситуаций принятия решения и проявления решительности, нежели пять видов состояния решимости; она во всех ситуациях будет, очевидно, одинаковой.

С физиологической точки зрения состояние решимости можно рассматривать как состояние оперативного покоя (по А. А. Ухтомскому). Это концентрированное и напряженное ожидание сигнала спортсменом на старте, это побуждение к действию как конечная фаза мотивационного процесса. В случае если по каким-либо причинам начало действия отодвигается, то решимость переходит в остро переживаемое состояние *нетерпения,* а затем и *раздражения.* Чем сильнее выражена потребность (желание), тем сильнее выражены и эти состояния человека.

Н. Д. Левитов выделяет *состояние мечтательности.* Это погружение в мечту, фантазию, сопровождающееся переживанием положительных эмоций удовлетворения, радости (см. раздел 8.3).

Надежда является одним из мотивационных состояний, связанных с переживанием, возникающим у человека при ожидании желаемого события, и отражающих предвосхищаемую вероятность его реального осуществления Надежда формируется на основе субъективного опыта, накопленного в прошлом в сходных ситуациях, и познания объективных причин, от которых зависит ожидаемое событие Предсказывая возможное развитие событий в сложившихся обстоятельствах, надежда играет роль внутреннего регулятора деятельности, помогающего человеку определять ее последствия и целесообразность. При сильно выраженной потребности надежда может сохраняться и при отсутствии обосновывающих ее условий (в расчете на случай, везение, удачу).

И мечта и надежда связаны с наличием у человека мотивационной установки

8.2. МОТИВАЦИОННАЯ УСТАНОВКА

Выше уже говорилось, что с началом действия (или деятельности) мотив не исчезает, он остается в памяти, придавая смысл этому действию, а цель действия фиксируется в механизме его контроля — аппарате сличения в виде эталона, с которым происходит сопоставление достигаемого результата.

При достижении запланированного результата и удовлетворении потребности мотив теряет свою актуальность и как побуждение «здесь и сейчас» утрачивает свою энергию, но закрепляется в долговременной памяти как опыт. Мотив становится *«знаемым»,* как и его компоненты — потребности и цели, а также пути их достижения. По мере развития личности возникает своеобразный «мотивационный банк

данных», хранящий в долговременной памяти основные и регулярно возникающие потребности, средства и способы их удовлетворения и получавшийся при этом эмоциональный фон. В зависимости от знака последнего (положительных или отрицательных эмоций) пережитая потребность с объектом ее удовлетворения может стать ценностью или антиценностью для данного человека; он не прочь при каждом удобном случае актуализировать положительные ситуации либо, наоборот, устранять ситуации, провоцирующие актуализацию негативных потребностей и способов их удовлетворения.

Часто, однако, цель не достигается, и потребность остается не удовлетворенной. Причинами этого могут быть блокирование путей достижения цели (запреты), отстутствие предмета удовлетворения потребности, откладывание по каким-то причинам достижения цели (например, потому что в данный момент человеку некогда или складывается неподходящая ситуация), насильственное прерывание деятельности, ведущей к ее достижению (реализации намеченного). Все это может приводить к трем вариантам. При первом варианте мотив «затухает» либо естественным путем (феномен забывания намерений по 3. Фрейду), при втором — появляется более сильная потребность, которая подавляет по механизму доминанты прежнюю. При третьем варианте потребность остается и требует своего удовлетворения. Этот вариант изучался в психологической школе К. Левина. Было показано, что нерешенные задания образуют напряжение, которое привязывает человека к данной деятельности до тех пор, пока проблема не будет решена. Так, например, многие дети, которым не дали закончить урок (или игру), возвращались к прерванному занятию без всякого внешнего понуждения, несмотря на сложность задания (причем при таком перерыве происходила лучшая фиксация урока в памяти, чем без перерыва).

Эти эксперименты объясняют и многие случаи, связанные с решением повседневных «задач». Возникающее у человека напряжение в связи с неудовлетворением потребности способствует закреплению в памяти сформированного намерения. У человека остается понимание необходимости удовлетворения потребности, достижения цели. Однако при этом мотив видоизменяется, трансформируется в новое психологическое образование — *мотивационную установку;* чем дольше она не реализуется, тем все более снижается острота переживания потребности, а следовательно снижается побудительное напряжение (правда, это не относится к витальным потребностям — в пище, воде, воздухе, на удовлетворение которых тем больше направлены мысли человека, чем дольше они не удовлетворяются).

Мотивационная установка — это задание для себя, запланированное, но отсроченное, или намерение, которое будет осуществлено при появлении нужной ситуации, повода. Ее можно рассматривать как латентное состояние готовности к удовлетворению потребности, *реализации намерения* (наподобие того, как пламя «переходит» в тлеющие угли, но, стоит только подбросить дров, как вспыхивает вновь).

Мотивационная установка может возникать и без неудачных попыток достичь цели как *долговременное намерение* (замысел). При этом мотивационная установка-намерение может проявляться в различных формах: в виде принятого задания, взятого обязательства, данного обещания, мечты.

В ряде случаев мотивационная установка превращается в навязчивую идею, в частности — при возникновении пристрастия к чему-нибудь (курению, спиртному,

наркотикам). Тогда человек ищет любой повод и предлог, чтобы удовлетворить свою страсть *(повод* — это обстоятельство, способное быть основанием совершения поступка, действия; его следует отличать от *предлога,* т. е. от внешнего обстоятельства, которое человек использует для своего оправдания при нарушении им нравственных и общественных норм поведения, внешних запретов и т. п.).

К навязчивым мотивационным установкам можно отнести и страсть к коллекционированию, фанатичное «боление» за любимую футбольную команду или рок-группу и т. д. В этом случае можно говорить о том, что мотивационная установка превратилась в направленность личности или, при меньшей выраженности, в интерес.

Намерение как мотивационная установка, *по существу,* понимается и Л. И. Божович (см. раздел 3.4). Напомним, что, согласно ее точке зрения, намерения формируются, во-первых, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено, во-вторых, когда удовлетворение потребности не может быть достигнуто непосредственно, а требует достижения промежуточных целей, не имеющих собственной побудительной силы. В этом случае возникшее у человека намерение выступает в качестве побудителя действий, направленных на достижение промежуточных целей. Здесь, очевидно, подходит пример, описываемый А. Н. Леонтьевым, с зарабатыванием денег для удовлетворения имеющихся потребностей: деньги не удовлетворяют потребности непосредственно, а лишь служат для приобретения предметов удовлетворения потребностей. Работа для зарабатывания денег побуждается намерением, но при этом у человека может отсутствовать желание (потребность) работать. Намерение базируется на понимании необходимости, долженствования.

Побудительная сила намерения, пишет далее Л. И. Божович, является синтезом двух образующих: влияния непосредственной потребности и воздействия интеллектуальной активности, посредством которой человеком осознаются средства, позволяющие достичь удовлетворения потребности. Следовательно, намерение представляет собой возникающее в процессе психического развития человека новое функциональное образование, в котором в неразрывном единстве выступают аффективные и интеллектуальные компоненты.

Побуждения, идущие от намерения, обладают теми же динамическими свойствами (силой, напряженностью и другими), что и побуждения, идущие непосредственно от потребности. Человек, побуждаемый принятым намерением, может действовать даже вопреки непосредственному желанию. Таким образом, заключает Л. И. Божович, намерение организует поведение человека, позволяет ему произвольно действовать с целью удовлетворения потребностей.

Следует, правда, заметить, что предшествующие два абзаца содержат известное противоречие во взглядах Л. И. Божович на намерение. Если вначале она говорила о намерении как мотивационной установке (в моем понимании), то потом она стала характеризовать намерение как мотив со всеми присущими ему признаками. В общем, это и неудивительно, так как намерения можно рассматривать не только как *долговременные* (мотивационные установки), но и как *срочные, оперативные* (о чем я уже говорил, рассматривая этапы мотивации). Если оперативные намерения приводят к возникновению побуждения «здесь и сейчас» (как справедливо замечает В. А. Иванников (1990), побуждение всегда остается ситуативным образованием, оно никогда не хранится в памяти), то намерения долговременные хранятся

в памяти, но в данный момент лишены побуждения. *Последнее трансформируется в готовность* осуществить намерение при появлении соответствующих условий. При этом важным свойством намерения — мотивационной установки — является то, что, оставаясь в долговременной памяти, оно может использоваться многократно и без предшествующего формирования всей структуры мотива (правда, возможны различного рода поправки в этом намерении, касающиеся средств и способов удовлетворения потребности).

Таким образом, мотивационная установка является тем психологическим образованием, которое рядом авторов (В. Г. Асеев, В. И. Ковалев) относится к потенциальным мотивам, которые сформировались, но не проявляются в данный момент.

Следует подчеркнуть, что мое понимание мотивационной установки расходится с определениями, даваемыми другими авторами. Например, И. Г. Кокурина (1980) под мотивационной установкой понимает такую социальную установку, когнитивный элемент которой представляет собой смысловое суждение, а эмоциональный — оценочное суждение по поводу значимых в деятельности объектов.

8.3. МЕЧТА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МОТИВАЦИОННОЙ УСТАНОВКИ

Одним из психологических образований, относящихся к мотивационной сфере человека, является мечта. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова *мечта* определяется как предмет желаний, стремлений, мысленно представляемый, воображаемый. Однако такое понимание мечты не подчеркивает ее специфики по сравнению с другими видами желаний.

К. К. Платонов (1986), по существу, повторил эту трактовку, когда написал, что мечта — это воображение, создающее образы желанного. В других психологических словарях этот феномен вообще не упоминается. Отсюда можно сделать вывод, что по каким-то причинам психологи предпочитают не касаться его. Возможно, они находятся еще под влиянием прежнего отношения к мечте, когда, например, известный французский психолог Т. Рибо (1886) смотрел на нее как на своего рода пустоцвет, появляющийся на древе творческого воображения, когда оно «загнивает» вследствие бессилия воли человека. По его мнению, мечта — удел сентиментальных, а действительно страстные люди мечтателями не бывают.

В зарубежной литературе сущность и функции мечты рассматриваются с психоаналитических и бихевиористских позиций как замещение реального действия, поведения, как способ уйти от реального совершения того, что связано со слишком большим риском или трудом. Это способ «спустить пары» своих излишне горячих стремлений. С. Фешбах (S. Feshbach, 1970), например, показал, что после «агрессивных» мечтаний реальная агрессивность уменьшается. Таким образом, в западной психологии мечта понимается как способ разрядки возникшего потребностного напряжения, как квазиудовлетворение потребности. Как отмечает Б. И. Додонов (1976), это зауженное понимание мечты и ее роли. Конечно, мечтание иногда помогает человеку отступить от цели, заменить реальное действие воображаемым, но в то же время оно дает возможность удерживать цель, так как в процессе мечтания

создаются внутренние модели «потребного будущего» (по Н. А. Бернштейну), которые обладают большой побуждающей силой. Именно это и позволяет относить мечту к мотивационной сфере личности, рассматривать ее как вид мотивационной установки.

Б. И. Додонов выделяет следующие характеристики мечты: она всегда проявляется в воображении, рождая образы желаемого будущего; она имеет яркую эмоциональную окраску; она осознанна и прочно закреплена в личности, т. е обладает устойчивостью. Это одобряемое самим субъектом желание, всесторонне оцененное личностью, сопоставленное с другими ее стремлениями.

Тесная связь мечты с воображением привела к тому, что она рассматривается многими психологами как вид воображения, но не мотивации. Конечно, для этого есть основания; мечтая, человек не только планирует пути удовлетворения потребности (по Б. И. Додонову, это мечта-план), но и проигрывает в уме выполнение самой деятельности, поведенческий акт, т. е. мысленно как бы выходит за границы мотива, часто получая удовольствие от воображаемой активности. Неслучайно, как мы уже отмечали, в западной психологии мечта рассматривается как своеобразный способ разрядки нестерпимого эмоционального напряжения (Т. Шибутани, 1969) и выполняет, следовательно, функцию компенсации, когда реальная деятельность (поведенческий акт) по каким-то причинам невозможна. В результате мечта способствует, как пишет Т. Шибутани, поддержанию слабых надежд, смягчению чувства неполноценности или уменьшению каких-то обид.

Б. И. Додонов выделяет в связи с этим *мечту-игру,* характерную для детей и подростков, у которых предмет желаний часто бывает настолько нереальным, что его недостижимость осознают даже сами мечтатели (по сути, речь идет о фантазии, грезах). Чаще всего дети и подростки прибегают к таким мечтам ради самоутешения или «самоуслаждения». Однако мечты-грезы могут быть и у взрослых (вспомним Бальзаминова из пьесы А. Н. Островского). В советской педагогике и психологии к грезам отношение было отрицательным как к пустой, бесплодной, необоснованной мечтательности, расслабляющей человека, заменяющей ему жизнь в реальном мире жизнью в воображении, в мире грез, отрывающей от созидательного труда на благо своей страны. Б. И. Додонов указывает на неправомерность такого отношения к фантазированию. Он отмечает, что в детском, подростковом и юношеском возрасте фантазирование является своеобразной игрой и необходимым элементом душевной жизни развивающейся личности. Почти каждый человек проходит в своем развитии через эту стадию наивного мечтательства (вспомним: плох тот солдат, который не мечтает стать генералом). Важно, чтобы с возрастом мечта-игра (фантазия) перерастала в мечту-план, т. е. в мотивационную установку. И в этом можно видеть одну из важных задач педагогов и родителей. По сути, мечтая, ребенок учится строить мотив, т. е. находить пути и средства удовлетворения потребности. Мечтание — это упражнение в мотивации.

Поэтому мечту можно рассматривать во многих случаях, особенно у юношей и взрослых, как *положительно эмоционально окрашенную долговременную мотивационную установку, направленную, как и мотив, в будущее, но лишенную непосредственного побуждения.* Неслучайно и Б. И. Додонов попытался связать мечту с фиксированной установкой, вырабатываемой с помощью воображения. Кроме того, он отмечает, что мечта может появляться и при недостатке

эмоций, а не только при их избытке. Она становится как бы своеобразным эмоциональным переживанием; переживая, субъект стремится доставить себе удовольствие.

Альберт Шпеер, министр вооружения и боеприпасов в гитлеровской Германии, описывает показательный в этом плане случай, происшедший незадолго до поражения Германии во Второй мировой войне. Заур (один из руководителей военной промышленности) «рассказал о своей беседе с Мессершмиттом и вынул из портфеля эскизный проект четырехмоторного реактивного бомбардировщика. И хотя на создание сверхдальнего самолета, способного долететь до Нью-Йорка, даже в нормальных условиях требовалось бы несколько лет, Гитлер и Заур тут же начали с упоением обсуждать последствия бомбового удара по наибольшему по численности населения городу США. Они представили себе возможный психологический эффект от разрывов бомб в каменных джунглях "города небоскребов" и пришли в неистовый восторг»[1].

Так или иначе, мечтание сказывается на поведении человека, т. е. помимо компенсаторной, насыщающей эмоциями функции мечта обладает и побуждающей функцией.

8.4. ВЛЕЧЕНИЯ, ЖЕЛАНИЯ, ХОТЕНИЯ

Среди мотивационных образований особое место занимают влечения, желания и хотения. Как и в отношении других психологических понятий, связанных с мотивацией, их толкование далеко не однозначно и имеет длинную историю.

Попытку разобраться в понятиях «желание» и «хотение» предпринял еще И. М. Сеченов в «Рефлексах головного мозга» (1863). И то и другое он рассматривал в аспекте произвольного управления поведением и действиями и с точки зрения развиваемой им рефлекторной теории считал, что и желание и хотение являются рефлексами без конца, без удовлетворения. «Желание в страстном психическом акте то же, что мысль в обыкновенном — первые две трети рефлекса», — писал И. М. Сеченов (1953, с. 105).

При этом он явно не отождествляет желание и хотение с органической потребностью (нуждой). Так, он писал, что жизненные потребности родят хотения, что желание у взрослого человека вытекает из какого-нибудь представления и является страстной стороной мысли, т. е. ощущением, переживанием эмоции: «Желание как ощущение имеет всегда более или менее томительный, отрицательный характер» (1953, с. 110). Процесс появления желания у детей И. М. Сеченов описывает следующим образом:

Рядом с развитием страстных психических образований в ребенке появляются и желания Он любил, например, образ горящей свечки и уже много раз видал, как ее зажигают спичкой. В голове у него ассоциировался ряд образов и звуков, предшествующих зажиганию. Ребенок совершенно спокоен и вдруг слышит шарканье спички — радость, крики, протягивание руки

[1] *Шпеер А.* Воспоминания. — Смоленск—М., 1997. — С. 566

к свечке и пр Явно, что в его голове звук шарканья спички роковым образом вызывает ощущение, доставляющее ему наслаждение, и оттого и радость Но вот свечки не зажигают, и ребенок начинает капризничать и плакать Говорят, обыкновенно, что каприз является из неудовлетворенного желания

Очевидно, что воспоминание о наслаждении, будучи страстным, отличается, однако, от действительного наслаждения, подобно тому как голод, жажда, сладострастие в форме желания отличаются от наслаждения еды, питья и пр Желание, как с психологической, так и с физиологической точки зрения, можно вообще поставить рядом с ощущением голода Зрительное желание отличается от голода, жажды, сладострастия лишь тем, что с томительным ощущением, общим всем желаниям, связывается образное представление (1953, с 102)

Таким образом, в желании И. М. Сеченов видит две составляющие: «томительное ощущение» (ощущение нужды) и образ (представление) того, что человек желает, т. е. цель. В то же время он ставит желание в один ряд с намерением.

И. М. Сеченов пишет, что желанию и хотению часто придают различные значения. Про желания говорят, что они капризны и противятся воле. Хотение, наоборот, часто принимают за акт самой воли: я хочу, но не исполню своего желания; я устал и мне хочется спать, а я продолжаю бодрствовать. Считают, что человек, если захочет, может поступить противоположно своему желанию.

И. М. Сеченов связывает это с неправильностью языка, считая, что желание и хотение суть одно и то же- мне хочется лечь — означает, пишет он, желаю лечь, у меня есть желание лечь. Он считает, что тут какая-то неточность или в способах выражать словами свои ощущения, или даже в самих ощущениях и связанных с ними понятиях и словах, и пытается разобраться в этом; но выбирает для разделения понятий «хотение» и «желание» очень шаткий, трудноопределяемый критерий-степень выраженности страстности (эмоционального переживания). Хотение менее страстно, более «холодно», желание более страстно (вспомним А. С. Пушкина. «В крови горит огонь желаний»). Но это всего лишь допущение, главным же для И. М. Сеченова является не их разведение, а их тождество: и хотение и желание есть рефлекс без конца, мысль. Но это означает также, что и тот и другой феномен не сводимы к нужде (органической потребности)

К сожалению, многие высказывания И. М. Сеченова не дают основания говорить о том, что вопрос им решен окончательно. Это скорее размышления над поставленным вопросом. В самом деле, заявляя о тождестве понятий «хотение» и «желание», он пытался затем найти критерий для их разведения.

Сложность разрешения этого вопроса доказывается тем, что и до сих пор различия в понимании желаний и хотений одними психологами признаются, а другими — нет. Те же, кто эти различия признают, четко, а главное — доказательно, их не формулируют. Положение усложнилось еще и тем, что, благодаря 3. Фрейду, к феноменам желания и хотения присоединился третий — влечения. В результате к сегодняшнему дню наметились две линии в их рассмотрении: как выражение активности *потребностей* (а порой и отождествление их с потребностями) и как проявление различных видов *стремлений* к удовлетворению потребностей. Правда, стремления многими понимаются как активная сторона потребностей, так что в какой-то части эти два направления смыкаются Однако в ряде работ стремление — это не только влечения, желания, хотения, но и интересы, идеалы, склонности, призвание и т. д. Под стремлениями подразумевают либо такие потребностные отношения, в которых предметное содержание еще в значительной степени свернуто (т. е. не ясен

предмет удовлетворения потребности), либо такие, в которых динамическая сторона (побуждение) особенно ярко выражена.

Таким образом, несмотря на близость стремлений к влечениям, они не тождественны. В связи с этим заметим, что название книги польского психолога К. Обуховского *Psychologia dazeri ludskich,* переведенное как «Психология влечений человека», не очень соответствует истине, так как *dazed* — это стремление, а не влечение; неудивительно, что в самой книге о влечениях говорится очень мало (глава о сексуальной потребности).

Рассмотрение влечений, желаний и хотений как *различных форм потребности* связано прежде всего с именем С. Л. Рубинштейна. Все эти три формы отражают, с его точки зрения, стадии развития потребности. Влечение — это начальный этап в осознании потребности, переходная форма от органических ощущений к более высоким формам — желанию и хотению. По С. Л. Рубинштейну, при влечении предмет, способный удовлетворить потребность, еще не осознается. Но в то же время он пишет, что содержащаяся во влечении направленность не заложена в индивиде сама по себе, вне его связи с внешним миром, а фактически порождается потребностью в чем-то, находящемся вне индивида.

По мере того как предмет удовлетворения потребности осознается, влечение переходит в желание. В его характеристике С. Л. Рубинштейн подчеркивает прежде всего возникновение предметной определенности, т. е. осознание предмета удовлетворения потребности. Однако, хотя желание уже включает знание о цели действия, в нем еще нет готовности к достижению этой цели. Когда же эта готовность возникает, то такую потребность С. Л. Рубинштейн называет хотением. Хотение, пишет он, это устремленность не на предмет желания сам по себе, а на овладение им, на достижение цели. Хотение, продолжает он, имеется там, где желанна не только сама по себе цель, но и действие, которое к ней приводит. Тем самым С. Л. Рубинштейн, используя понятие «хотение», подчеркивает побудительную, действенную сторону потребности.

Такое деление потребностей или их активной стороны — стремлений признано правомерным рядом психологов (П. И. Иванов, К. К. Платонов, П. А. Рудик). Они считают, что влечение — это смутное малодифференцированное стремление или потребность; желание характеризуется наличием осознанной цели, но пути и средства ее достижения еще не осознаны. Когда же они осознаются, то, по П. Й. Иванову, возникает хотение, а по К. К. Платонову — интерес.

Правомерность выделения трех форм проявления потребностей И. А. Джидарьян (1976) обосновывает так: влечение— генезисом, исходными природными предпосылками развития; желание — включенностью в целостный внутренний мир личности как выражение значимых для нее предметных отношений и связей с внешним миром; хотение — действенностью как выражением ее исходного побуждения.

Однако такое понимание влечений, желаний и хотений и различий между ними поддерживается не всеми психологами. Для того чтобы понять причину этого, рассмотрим, как понимаются влечения, желания и хотения разными авторами.

Влечения. 3. Фрейд, понимая влечения (Treibe — импульсы) как пограничные образования между физическим и психическим (соматическим и душевным), характеризовал их четырьмя аспектами: источником, целью, объектом и силой (энерги-

ей). Таким образом, он связывал влечения и с целью как действием, и с целью — объектом удовлетворения потребности.

Решительно высказывался против точки зрения, что при влечениях цель не осознается, Н. Д. Левитов. Он, в частности, писал, что неверно отличать влечения беспредметностью или неясностью, смутностью объекта. Напротив, человек, переживающий влечения, словно приковывается к объекту, связывается им, находится под его гипнозом. Когда человек говорит, что его влечет, он знает, к чему; в одних случаях объектом является более широкая сфера (музыка, природа), в других— более узкая (конкретный человек). Н. Д. Левитов выделял во влечении две характеристики — «властность» объекта над человеком и эмоциональную насыщенность переживаний; он же писал, что влечение часто вызывается *весьма ясной, временами навязчивой целью.* Недаром А. С. Грибоедов говорил, что влечение — род недуга. Если под влечением понимать фанатизм, влюбленность, то он был близок к истине. Например, Ф. Ларошфуко сравнивал любовь с горячкой: тяжесть и длительность той и другой не зависят от нашей воли.

Блестяще описал состояние своей влюбленности А. С. Пушкин в стихотворении «Признание»:

Я вас люблю, — хоть я бешусь,
Хоть это труд и стыд напрасный,
И в этой глупости несчастной
У ваших ног я признаюсь'
Мне не к лицу и не по летам
Пора, пора мне быть умней[1]
Но узнаю по всем приметам
Болезнь любви в душе моей. .
Когда я слышу из гостиной
Ваш легкий шаг, иль платья шум,
Иль голос девственный, невинный,
Я вдруг теряю весь свой ум.

И как серьезно больной человек, он готов обманываться любой утешающей его ложью:

Алина[1] сжальтесь надо мною
Не смею требовать любви
Быть может, за грехи мои,
Мой ангел, я любви не стою[1]
Но притворитесь[1] Этот взгляд
Все может выразить так чудно'
Ах, обмануть меня не трудно' .
Я сам обманываться рад'

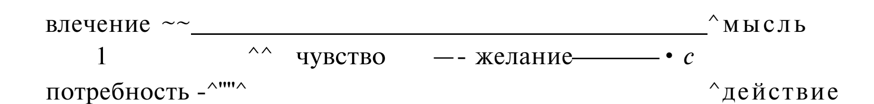
В. С. Дерябин (1974) отмечает, что влечение заключается в длительном состоянии напряжения, связанном с тяготением к определенному объекту и имеющем тенденцию проявляться в ряде действий, направленных на овладение этим объектом. Отсюда он, вслед за Н. Н. Ланге, рассматривает влечение как двухкомпонентныи феномен, включающий в себя потребность в чем-то и двигательную тенденцию к удовлетворению этой потребности (побуждение). При этом В. С. Дерябин рассматривает слова желание, хотение, влечение, потребность, вожделение как синонимичные, выражающие лишь различные стороны и оттенки одних и тех же переживаний,

и поэтому предпочитает пользоваться только одним термином — влечение. Он выделяет органические влечения (потребности) — голод, жажду, половое влечение и психические влечения — к труду, к организаторской или научной работе и т. д. Первые связаны с неприятным ощущением недостатка чего-то, вторые — с положительным чувственным тоном (очевидно, за этими влечениями скрываются интересы, склонности).

Влечение как *целенаправленную* потребность понимает и П. В. Симонов (1981). Однако с физиологической точки зрения осознания цели для целенаправленного поведения вовсе не требуется, так как целенаправленность определяется механизмом инстинкта. Неслучайно некоторые авторы употребляют слово «инстинкт» в смысле «влечение»; разница лишь в том, что влечение обозначает более сильный аффективный процесс, а инстинкт — специально «твердо отчеканенную» форму действия. Так, А. Н. Лук (1972) в качестве первичного феномена рассматривает не потребности, а врожденные влечения, унаследованные от предков и генетически закрепленные: стремление к сохранению своей жизни (пищевой и защитный инстинкты), стремление к продолжению рода (половой и родительский инстинкты), стремление к активности (рефлекс цели, рефлекс свободы, ориентировочный рефлекс), стремление к общению с себе подобными (инстинкты подражания и самовыражения).

Перечисленные влечения, пишет А. Н. Лук, отражаются в человеческой психике в виде тех или иных чувств (эмоциональных переживаний), а последние конкретизируются в форме желаний. Врожденное влечение неотчетливо, оно не облекается в слова. Желание же всегда конкретно, выражено словами, пусть не вслух, а посредством внутренней речи, даже свернутой. Желание возникает из взаимодействия врожденного влечения с приобретенным опытом. Оно является психологическим мостом от чувства к мысли. Как видим, трактовка желания А. Н. Луком существенно расходится с сеченовской: у того желание — это сама мысль, а не мостик к ней.

Своеобразно понимание А. Н. Лука и отношений между влечениями и потребностями: последние, отражая социальный опыт, формируются на основе влечений, но, будучи сформированными, воздействуют на поведение наравне с влечениями и даже приобретают главенствующую роль. В итоге отношения между влечениями, желаниями и потребностями у него выглядят так:



А. Н. Лук пишет, что человек, как правило, не осознает всей этой цепочки. На последнем этапе ее он с помощью мышления устанавливает для себя цель. И в дальнейшем ему самому именно этот момент осознания цели кажется отправной точкой, побуждением к деятельности. При этом чувственная мотивация этой деятельности остается нераскрытой. Между тем, заключает автор, поступки человека вытекают из его потребностей (что справедливо), а не из мышления (с чем трудно согласиться, если учесть роль «внутреннего фильтра» в формировании намерения). У А. Н. Лука мышление — лишь промежуточный этап между потребностью и достигнутым результатом.

Вообще, трудно представить себе, чтобы человек не осознавал ни влечения, ни потребности личности. Поэтому в справедливости утверждения этого автора об осознаваемое™ только желания можно усомниться. В то же время он правильно подметил подмену в сознании человека потребности целью, о чем я говорил в главе 2.

Конечно, вопрос о том, что во влечении осознается, а что не осознается, весьма сложен. Если говорить об инстинктивных влечениях, характерных для животных, то формула Н. Н. Ланге: влечения — это чувство плюс некоторая двигательная тенденция, возможно, и верна, и влечение отражает в данном случае лишь чувственную сторону инстинкта. Например, эмоция страха вызывает ряд типичных для животного инстинктивных действий в соответствии с врожденным защитным рефлексом. На основе ощущений, возникающих при осуществлении двигательного рефлекса, у животного возникают двигательные представления, которые, сливаясь затем с чувством страха, придают последнему характер влечения, т. е. чувства, в котором есть уже сознательная импульсивность к определенным движениям. По Н. Н. Ланге, инстинктивное влечение превратилось в «опытное» влечение, связанное с приобретением животным опыта.

Но если уже у животных признается сознательность влечений (правда, в приведенном Н. Н. Ланге примере как-то странно говорить о влечении, поскольку оно обычно связывается с притягательностью объекта, а страх не предполагает таковой), то что же говорить о человеке? Поэтому трудно согласиться с мнением ряда психологов, что влечение — это неосознанная потребность (К. К. Платонов). Кроме того, здесь происходит смещение акцента в рассмотрении сущности влечений, не осознается не предмет потребности, а сама потребность. Сравним, например, понимание влечения П. И. Ивановым (человек при влечениях осознает, что ему чего-то не хватает, что-то нужно, но *что именно,* т. е. какой объект, он не понимает) с тем, что говорится в «Кратком психологическом словаре» (М., 1974): влечение— это психологическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную *потребность* субъекта. Правда, это противоречие может быть снято, если знать, что под потребностью авторы понимают предмет потребности.

Итак, итогом рассмотрения различных взглядов на сущность влечений может быть констатация факта, что критерий отличия влечений от желаний и хотений (неосознаваемость цели) признается не всеми. Да и сам С. Л. Рубинштейн, между прочим, писал, что осознание влечения совершается через осознание того, на какой предмет оно направлено (заметим, речь идет об осознании не желания или хотения, а именно влечения).

Наличие у влечения осознаваемой цели (объекта) подтверждается многими фактами. Влечение проявляется в симпатии, влюбленности, но ведь не может быть симпатии вообще, ни к кому, не говоря уже о влюбленности. Их объект всегда известен. Да и само слово «влечение» означает, что какой-то конкретный объект (более или менее конкретный или обобщенный) влечет к себе человека, придает его стремлению направленность, целеустремленность. Если бы объект не осознавался, то не было бы и влечения, а была бы просто осознанная или плохо осознанная нужда.

В понимании влечения как потребности с неосознанной целью (неопредмеченндй потребности, если пользоваться терминологией А Н. Леонтьева), хотят того

психологи или нет, находит отражение фрейдовское понимание потребности и влечения как инстинкта. Неслучайно в 1949 году П. Я. Гальперин упрекал С. Л. Рубинштейна за использование понятия «влечение». Так, он говорил, что С. Л. Рубинштейн критикует фрейдизм, а сам использует основное понятие фрейдизма — влечение. Конечно, нельзя согласиться с такой критикой и отказаться от этого понятия на том основании, что его предложил 3. Фрейд. Но нельзя не видеть и ограниченности понимания 3. Фрейдом явления влечения.

Понимание влечений как свойств, близких к инстинктам, проявляющееся у разных авторов в той или иной степени, очевидно, не случайно. Над влечениями постоянно «витает дух» невольности, плохой осознаваемое™. Как писал А. С. Пушкин: «Когда б не смутное влечение чего-то жаждущей души». Вопрос только в том, что происходит невольно, что плохо осознается или вообще не осознается. В инстинктах непроизвольным моментом является двигательная активность, направленная на удовлетворение потребности. Во влечениях же непроизвольным является появление тяги к объекту, побуждения, но не движение, не реакция удовлетворения потребности. Такая мысль высказывается рядом ученых. В. С. Дерябин (1974) говорит о внутренней, независимой от воли человека силе, движущей к объекту, Н. Д. Левитов (1964) — о непроизвольном или не совсем произвольном состоянии, когда человек чувствует себя как бы прикованным к предмету («Невольно к этим грустным берегам меня влечет неведомая сила», — писал А. С. Пушкин; или в стихотворении «Звуки» у А. Н. Плещеева: «И мнится мне, что слышу я знакомый голос, сердцу милый; бывало, он влечет меня к себе какой-то чудной силой»). Речь, таким образом, идет о *механизмах возникновения влечений,* которые могут быть связаны и с непроизвольностью («неведомая сила», «какая-то чудная сила»). Однако, понимая это, не следует «перегибать палку» и считать, что влечения имеют наследственное происхождение (В. С. Мерлин, 1971). Врожденное, наследственное и генетически обусловленное — это разные понятия. Генетическая обусловленность биологических влечений (например, полового, связанного с гормональными изменениями в организме в период полового созревания) сомнений не вызывает. Но у человека и эти влечения контролируются и не вызывают активности, направленной непосредственно на удовлетворение потребности. Они проходят через «цензуру» личностных образований, т. е. «внутреннего фильтра».

Что же касается плохой осознаваемости влечений, то дело здесь не в неосознаваемое™ объекта влечения, а в *непонимаемости* того, чем этот объект привлекает, манит к себе. Именно в отождествлении понимания с осознанием кроется, на мой взгляд, причина противоречивых взглядов на сущность влечений. Например, в одном из учебников по психологии сказано, что о влечении можно говорить тогда, когда не осознаны внутренние побуждения, т. е. не взвешена их личная и общественная значимость, не учтены их последствия (особенно при страсти). Но разве здесь речь идет просто об осознанности ощущений, переживаний? Поэтому наиболее точно, по моему мнению, вопрос об осознании влечений выражен в «Психологическом словаре» (1983), где говорится, что влечение может быть и хорошо осознанным, а недостаточная его осознанность бывает связана не столько с отсутствием представления о его объекте, сколько с *непониманием* существа потребности в нем, т. е. с непониманием почему и для чего он нужен. Человек обычно в той или

иной степени знает, к чему его влечет, но часто не отдает себе отчета в причине этого влечения.

Безусловно, влечение подростков и юношей к противоположному полу осознается ими в качестве потребности личности, но не всегда понимается причина этого влечения, т. е. те гормональные сдвиги и связанные с этим органические потребности, которые происходят в период начала полового созревания и ощущаются ими. В то же время слабо понимается и то, что привлекает в объекте влечения. Привлекательный объект становится целью, но его характеристики (привлекательные стороны) либо вообще не выделяются, либо осознаются весьма смутно.

Вслед за К. К. Платоновым влечение можно рассматривать как примитивную эмоциональную (или преимущественно эмоциональную) форму направленности личности.

Желания. Нет однозначного понимания психологами и другого феномена — *желания*. У Ж. Годфруа (1992) желание — это ощущение потребности; в других источниках — это переживание, отражающее потребность, перешедшее в действенную мысль о возможности чем-либо обладать или что-либо осуществить; у Р. С. Немова (1994) — это состояние актуализированной, т. е. начавшей действовать, потребности, сопровождаемое стремлением и готовностью сделать что-либо конкретное для ее удовлетворения (т. е. то, что у С. Л. Рубинштейна называется хотением). В «Психологическом словаре» желание трактуется как особая форма активности человека, стремящегося удовлетворить осознанную им потребность с помощью определенного предмета; а в «Философской энциклопедии» желание — это мотив деятельности, который характеризуется осознанной потребностью.

Как видно из этого перечня, диапазон психологических явлений, принимаемых за желание, достаточно большой — от ощущения потребности до мотива и даже исполнительской активности (деятельности). Правда, есть в этих определениях и общие моменты: тесная привязка желания к потребности и осознание конкретной цели (предмета или действия). Но разве нет этого и во влечении? Что же касается того, что во влечениях субъектом не все понимается, то это может быть присуще и желаниям, и хотениям. Ведь говорим же мы: «Ты сам не знаешь, чего хочешь», «У вас нет твердого намерения, а скорее всего это — лишь смутное желание». Таким образом, очевидно, что есть и неопределенные желания, поэтому и с этой точки зрения предложенное С. Л. Рубинштейном разделение влечений и желаний неубедительно.

Имеется даже точка зрения, что желания и хотения вообще лишены цели. Так, А. Н. Леонтьев (1971) пишет, что хотения, желания не являются мотивами, потому что сами по себе не способны породить направленную деятельность. Она возникает только тогда, когда будет понято, в чем состоит предмет данного хотения, желания или страсти. Конечно, оценивая это высказывание, надо иметь в виду, что под мотивами А. Н. Леонтьев понимал именно эти предметы. Но это высказывание лишний раз показывает, что концепция С. Л. Рубинштейна не получила всеобщего признания.

Желания могут проявляться не только как потребности и стремления, с ними связанные, но и как *рассуждения* (желательно бы, неплохо бы, не мешало бы), что указывает на их большую по сравнению с влечениями рассудочность. Поэтому действен-

ность желаний не является их обязательной характеристикой. Об этом говорит и С. Л. Рубинштейн: желание часто остается на уровне представлений, воображения, поскольку не всегда оказывается соотнесенным адекватно с возможностями его удовлетворения и даже не всегда включает в себя мысли о средствах удовлетворения. Поэтому желанию сопутствуют не столько практичность и действенность, сколько мечтательность, а порой и эмоциональность.

К. К. Платонов тоже говорит о том, что желания могут быть пассивными, когда цель недостижима, и превращаться либо в мечты, либо в грезы. В связи с этим не всякое желание можно отнести к стремлению как активной стороне потребности.

Таким образом, различия между влечениями и желаниями, о которых говорит С. Л. Рубинштейн, в действительности не столь очевидны. Отпадает постулат, что у влечения цель неосознаваема, а у желания — осознаваема. Влечение целенаправленно, а желание может и не иметь конкретной цели. Уже это ставит под сомнение положение С. Л. Рубинштейна, что влечение, желание и хотение — это стадии развития потребности, т. е. что влечение переходит в желание, а желание переходит в хотение. Однако есть и другие доводы, опровергающие эту динамику. Так, очевидным является тот факт, что большинство желаний не вырастают из влечений. Трудло, например, утверждать, что, если человек захотел есть, то у него появилось влечение к еде (если, конечно, он не гурман и удовольствие от пищи не является его страстью). Другое дело, что *каждое влечение выступает и как желание:* если меня к чему-то влечет, значит, я желаю (хочу) этим обладать .(физически или духовно, это не столь важно).

Хотение. Совершенно не очевидны различия между желанием и хотением. Напомним, что И. М. Сеченов разделял их только по степени страстности, т. е. по эмоциональности переживаний. Ж. Годфруа определяет хотение как осознание стремления к известному объекту, что равнозначно определению желания С. Л. Рубинштейном. Да и в обыденной речи слова «хочу» и «желаю» синонимичны. В романе И. А. Гончарова Обломов говорит: «Я не могу хотеть, чего не знаю», а мог бы сказать и по-другому: «я не могу желать...». Один литературный персонаж произнес и такую фразу: «Я хочу отсутствия желаний», а мог бы сказать и наоборот: «Я желаю ничего не хотеть». Употребление слова «желаю» в современном разговорном языке звучит несколько высокопарно, поэтому чаще пользуются словом «хочу». Неслучайно в «Словаре русского языка» пишется, что хотеть — значит иметь желание.

Вообще, если принять данное П. И. Ивановым определение хотения как более высокой формы потребности, при которой осознаются не только цель, но и способы и средства ее достижения, то оно практически соответствует структуре мотива, если последний понимать как сложное интегральное психологическое образование. А этапность формирования мотива в мотивационном процессе — по С. Л. Рубинштейну и П. И. Иванову — соответствует этапности развития потребности. В общем-то, это и неудивительно: для них потребность и является мотивом.

Таким образом, признание у влечений, желаний (хотений) наличия не только потребностей, но и целей заставляет говорить о них не просто как о потребностях, но и как о сложных мотивационных образованиях (опредмеченных актуальных либо «знаемых» потребностях); и при наличии активности (побуждения) они могут считаться мотивами (в качестве таковых рассматривают желания В. А. Крутецкий, 1980; и А. В. Петровский, 1986), а при отсутствии активности, но наличии намере-

ния[1] — мотивационными установками. Если же нет и намерения, то желание (хотение) выступает в виде мечты и грезы.

Представление желания (хотения) в форме мотивационной установки и мечты объясняет его «холодность», бесстрастность во многих случаях. Например, когда говорят: «Я хочу летом поехать на юг», это не значит, что я переживаю в данный момент потребность. Больше того, это не значит, что у меня на этот счет уже принято твердое решение. Это может быть просто мечта. Слова выполняют разные функции, иногда они просто выражают настроение. Когда в момент отчаяния человек говорит, что ему хочется умереть, совсем не обязательно понимать его буквально; вполне возможно, что слова, брошенные им в порыве отчаяния и воспринятые другими как заявление о намерении, на самом деле были не чем иным, как разрядкой эмоций. Отсюда не следует понимать буквально и угрозы, которые имеют место при разгоревшемся конфликте. Когда человек говорит: «Я тебя убью»,— это не значит, что он действительно имеет такое намерение и уж тем более не значит, что он мог бы совершить это злодеяние.

Различия в мотивационной напряженности «хотения» тонко подметил К. К. Платонов. Он пишет, что иногда для удовлетворения своего «хочу» человек может «горы сдвинуть», а вот из-за «хочется» ему бывает лень и пальцем пошевелить. «Хочется» порой безвольно, так же как прихоть, т. е. объективно неоправданное хотение. Оно может породить упрямство, но никогда не порождает настойчивости. Это тот случай, когда человек просто желает вкусненького, а не испытывает настоящий голод.

Таким образом, *желание (хотение) скорее всего выступает как собирательный, обобщенный термин для обозначения различных мотивационных образований, феноменов.* Влечение тоже можно рассматривать как разновидность желания. Многозначность этого понятия может проявляться и в обозначении этапов формирования мотива: желание избавиться от неприятного ощущения или усилить приятное — на этапе формирования потребности, желание проявить поисковую активность — на этапе формирования первичного (абстрактного) мотива, желание удовлетворить потребность именно этим способом (предпочтение)— на этапе «внутреннего фильтра», желание достичь цели — на конечном этапе формирования мотива. Можно сказать, что в процессе мотивации возникает столько желаний, сколько ставится промежуточных и конечных целей, а желание (хотение) выступает то в роли потребности (я хочу, чтобы меня уважали, любили), то в роли намерения (я не намерен (не хочу) это делать).

Итак, подытоживая все вышесказанное, можно сделать вывод, что попытки ряда психологов разграничить такие понятия, как влечение, желание и хотение, оказались не очень продуктивными. Особенно это касается двух последних понятий. Больше того, анализируя научное и бытовое употребление в речи этих понятий, приходишь к выводу, что понятие *«желание» («хотение») является родовым мотивационным термином,* который может относиться и к обозначению потребности, и к обозначению мотива в целом, мотивационной установки, мечты, грез, влечений. И различия надо искать скорее между различными видами (формами) желаний (хотений).

[1] Намерение в «Психологическом словаре» определяется как сознательное стремление завершить действие в соответствии с намеченной программой, направленной на достижение предполагаемого результата.

Влечения в зависимости от их силы и устойчивости Н. Д. Левитов делит на увлечение и страсть. *Увлечение* — это еще более оформившееся и более захватывающее личность влечение[1]. Увлечения имеют различную продолжительность, но они всегда ограничены временем, пишет Н. Д. Левитов. Если увлечение затягивается на длительный срок, оно обычно переходит в страсть. *Страсть* — это не просто продолжительное увлечение, она имеет свою особенность — силу, что сближает ее с аффектом. Это, по С. Л. Рубинштейну, *одержимость,* выражающаяся в любви, ненависти, скупости, в интересе к искусству, науке и спорту (кстати, и Н. Д Левитов писал, что состояние увлечения близко к состоянию заинтересованности, однако у последней нет прикованности к объекту). Страсть может проявляться по отношению к алкоголю, наркотикам, карточной игре, коллекционированию, рыбной ловле и т. д. Страсть всегда выражается в сосредоточенности, собранности помыслов и сил, направленности на единую цель, писал С. Л. Рубинштейн, т. е. с физиологической точки зрения это доминанта. Она не всегда приятна для человека, может осуждаться им, переживаться как нечто нежелательное, навязчивое. В этом случае говорят о *мании* (например, о токсикомании) — болезненном психическом состоянии с сосредоточением сознания и чувств на какой-то одной идее, одном желании Это относится и к мании величия.

8.5. СКЛОННОСТЬ

Понятие «склонность» закрепилось в отечественной психологии в 40-е годы XX века (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн). Однако до сих пор оно не получило однозначного толкования. В одном случае склонность понимается как направленность на определенную деятельность (С. Л. Рубинштейн, 1946), как профессиональная направленность (А. Г. Ковалев, 1969), как потребность в каком-либо виде деятельности (Н. С. Лейтес, 1960; А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев, 1960; Г. А. Фортунатов и А. В. Петровский, 1956), в другом случае — как одно из проявлений социальной направленности личности (К. К. Платонов).

А. В. Орлов (1981) считает, что под склонностью следует понимать не любую, а вполне определенную, внутренне мотивированную предрасположенность к деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые цели, но и сам процесс деятельности. Склонность выступает как «потребностное отношение» к деятельности, к которой данное лицо особенно неравнодушно.

Обозначу специфические особенности склонности:

а) как побуждение к деятельности она всегда соответствует содержанию этой деятельности (она внутренне мотивирована своим содержанием, типом деятельности; например, при выборе вида спорта склонность к работе «взрывного» харак-

' Правда, на обязательности выделения увлечений Н. Д Левитов не настаивал, замечая, что термины «влечение» и «увлечение» часто употребляются в жизни как синонимы. В то же время нам представляется, что термин «увлечение» — более емкий и связан не только с влечениями (например, увлечение модой не есть влечение к ней' я одеваюсь, как все, чтобы не выделяться, а не из-за влечения к тому, что модно)

тера приводит к занятиям спринтом, склонность к разнообразной деятельности — к занятиям спортивными играми и т. д.),

б) определяемая чаще всего стабильными типологическими особенностями свойств нервной системы (Е. П. Ильин, 1986), уровнем активированное™ мозга (Б. Р. Кадыров, 1990), она является устойчивым вектором выбора вида деятельности;

в) деятельность в соответствии со склонностью всегда личностно значима, занимает важное место среди ценностей человека, способствует формированию направленности личности, определенного видения мира;

г) склонность при выборе адекватной ей деятельности перерастает в стойкий интерес. Как отмечает В. Н. Мясищев, склонность — это неустанное внимание к избранной деятельности, это неутолимая любовь к ней, это негаснущее увлечение;

д) при отсутствии деятельности, соответствующей склонности, у человека появляется скука и неудовлетворенность своими занятиями.

Р. Кеттелл (R. Cattell, 1957) различает общие склонности *(common traits),* которые свойственны всем людям, подвергавшимся социальным воздействиям, и уникальные склонности *(unique traits),* характеризующие определенную индивидуальность. В последних, в свою очередь, он выделяет относительно уникальные *(inteisically unique),* которых нет ни у кого другого.

Р. Кеттелл различает склонности и по признаку модальности. Если они направляют человека на достижение определенной цели, то их он называет «динамическими склонностями», если они касаются эффективности, то — «склонностями-способностями» *(ability traits),* если они связаны с энергичностью, эмоциональностью, ТО — «темпераментными склонностями». Более важное значение Р. Кеттелл придадапервым склонностям — «динамическим».

,» Следует отметить, что не всякое положительное отношение к деятельности, к ее содержанию следует считать склонностью. Характерной особенностью склонности Является то, что человек, как правило, не осознает ее истинных глубинных причин DH не может в большинстве случаев объяснить, почему ему нравится именно эта деятельность, и называет чисто внешние признаки, базирующиеся на содержательней характеристике выбираемого вида активности (например, называет вид спорта, Которым хотел бы заниматься, не объясняя почему («просто нравится») Положительное же отношение к деятельности может быть обусловлено и другими факторами; заработной платой, режимом труда, близостью места работы к месту проживания, ее содержанием и т. д.

Важность распознавания склонности связана с тем, что спутником истинной и Йрко выраженной склонности к какой-то деятельности часто является способность ^этой же деятельности. А отсюда не так далеко и до определения призвания человека.

8.6. ПРИВЫЧКИ

Привычки как психологический феномен до сих пор не получили достаточного освещения в психологической литературе. Неясно даже, к какому разделу общей психологии их относить: к мотивации или действиям, поведению.

В даваемых привычкам определениях акцент делается на том, что привычки — это автоматизированное или автоматическое действие, сложившийся способ поведения, и лишь потом добавляется: которое (который) стало потребностью, приобрело характер потребности, включает потребность. Такой подход к привычкам можно найти еще в работах конца XIX века. Например, один из основоположников научной психологии У. Джемс в учебнике по психологии 1892 года говорит о привычках то как о навыках, динамическом стереотипе, то как о факторе, определяющем поведение человека. Вот что он пишет:

> Привычка играет в общественных отношениях роль колоссального махового колеса, это самый ценный консервативный фактор в социальной жизни. Она одна *удерживает* всех нас в границах законности и спасает «детей фортуны» от нападок завистливых бедняков. Она одна *побуждает* тех, кто с детства приучен жить самым тяжелым и неприятным трудом, не оставлять подобного рода занятий. Она *удерживает* зимой рыбака и матроса в море; она *влечет* рудокопа во мрак шахты и пригвождает деревенского жителя на всю зиму к его деревенскому домику и ферме; она *предохраняет* жителей умеренного пояса от нападения обитателей пустынь и полярных стран. Она *принуждает* нас вести житейскую борьбу при помощи того рода деятельности, который был предопределен нашими воспитателями или нами самими в раннюю пору жизни (1991, с. 49) (курсив мой. — *Е. И.)*.

G ролью привычки как мбтивационного фактора согласен и С. Л. Рубинштейн, который пишет, что образовавшаяся привычка означает возникновение не столько нового умения, сколько нового мотива.

Таким образом, именно мотивационный подход к привычкам в большей мере позволяет подойти к пониманию их сущности. Акцентирование же внимания на автоматизированном действии заставляет рассматривать любое сформированное действие как привычку. В результате привычкой становится любое умение: ходить, писать, держать ложку и т. д. Именно такой подход имеется у У. Джемса, рассматривающего образование привычек как простое «проторение» в мозгу нервных путей, в результате чего, как он считает, из произвольных движений образуются непроизвольные, неосознаваемые.

Очевидно, следует отличать *привычные действия* (привычное по определению — это знакомое, известное, к которому приучились) от *привычки* как мотивационного феномена. Первые связаны с умениями и знаниями, что и как делать в данной ситуации, вторая связана с *потребностью* делать что-то. Кроме того, привязка привычек к действиям, присутствующая в определениях, значительно сужает их состав. Например, вредные привычки, связанные с употреблением никотина, наркотиков, спиртных напитков и отражающие зависимость организма человека от них, не вписываются в эти определения, так как не имеют никакого отношения к автоматизированным действиям.

Таким образом, и в вопросе о привычках мы сталкиваемся с тем, что потребность подменяется целью (действием), а вместо привычек рассматриваются психофизиологические механизмы осуществления привычных действий, механизмы контроля за этими действиями (осознаваемы или нет эти действия).

Такая подмена произошла, вероятно, в силу того, что привычек без многократного повторения определенного действия не возникает. И результатом этого повторения может быть, с одной стороны, формирование навыка, а с другой — *формирование потребности в осуществлении этого навыка*. Навыки (действия) — на виду

у всех, а потребности в их осуществлении — внутри субъекта. Отсюда привычные действия легче принять за привычки, чем потребность в этих действиях.

Однако и понимание этого оставляет ряд вопросов. Главный из них — почему к одним действиям человек привыкает, т. е. они становятся потребностью, а к другим — нет. В «Психологическом словаре» (1983) сказано, что «решающее значение в формировании привычек приобретает вызываемое самим функционированием действие физического и психического самочувствия, окрашиваемое положительным эмоциональным тоном "приятного удовольствия"». К. К. Платонов же считает, что привычка — это навык, сформировавшийся на фоне положительных эмоций. Возможно, в ряде случаев это имеет место, хотя положительный эмоциональный фон скорее сопутствует формированию вредных привычек (например, эйфория, кайф при употреблении спиртного и наркотиков), т. е. привычек, содержанием которых являются не сами действия, а вызываемые ими состояния. Что же касается привычек как потребности в определенных действиях, движениях, то дело здесь, думается, в другом.

Чтобы разобраться в этом, вспомним некоторые наши привычки. Начну с полезных привычек, формирующихся путем воспитания; в основном это гигиенические привычки и привычки, связанные с культурой поведения. Говорить о том, что у ребенка они формируются на фоне положительных эмоций, не приходится, наоборот, часто это сопровождается недовольством и слезами ребенка. Следовательно, не эмоциональная привлекательность выполняемых действий способствует формированию привычного поведения, а что-то другое Очевидно, превращение действий из необходимых В желаемые, из действий, осуществляемых по самопринуждению и принуждению извне, в действия, осуществляющиеся как бы сами собой, происходит по механизму ассоциации: ведь человек испытывает потребность в определенных действиях только в определенных ситуациях, обстоятельствах. Последние служат условным раздражителем, сигналом, вызывающим потребностное состояние, состояние напряжения, которое человек устраняет путем осуществления привычных действий. Важно при этом отметить, что эти действия становятся составляющими динамического стереотипа поведения человека, и устранение одного из них может разрушить поведение. В качестве анекдота в литературе приводится случай, действительно имевший место.

В одном из зарубежных университетов некий профессор физики во время лекций имел обыкновение сходить с кафедры, вызывать к себе какого-нибудь студента И, разговаривая, покручивать пуговицы на сюртуке этого студента К концу лекции эти пуговицы, как правило, отрывались Студентам это надоело, и в следующий раз студент-жертва пришел на лекцию в сюртуке без пуговиц. Профессор, как обычно, Протянул руку и стал искать пуговицы, но, не обнаружив их, заявил «Господа, лекция отменяется!».

Ослабление сознательного контроля за привычными действиями не означает, что эти действия не мотивированны. Человек осознает потребность в выполнении этих действий и поэтому ищет способы ее удовлетворения (например, при игре в шахматы он привык вертеть что-нибудь в руках, поэтому, расставив фигуры на доске, он тут же начинает искать подходящий для этого предмет, естественно, делает он это не автоматически, а сознательно).

Если же речь идет о привычках, связанных с соблюдением гигиенических правил или правил вежливости, то тут вообще трудно говорить об их неосознанности, по-

скольку они осуществляются *по долженствованию:* не «из-за чего», а «для чего» (чтобы не считали неаккуратным, грязнулей, невежливым, невоспитанным и т. д.). Усвоенные правила становятся для человека мотивационными установками, которые актуализируются каждый раз, как он попадает в знакомую ситуацию.

В процессе своего формирования полезные привычки связаны с освоением человеком постоянной для него ситуации. Он привыкает к обстановке, его окружающей, узнает, где что расположено, чем можно пользоваться при необходимости; т. е. у него возникает *ориентировочная основа поведения.* Это приводит к значительному сокращению времени и усилий, уходящих на принятие решения, в связи с тем, что намерение формируется без участия в мотивационном процессе блока «внутреннего фильтра». О роли этого момента в осуществлении привычных действий У. Джемс писал:

> Нет существа более жалкого, чем человек, которому привычна лишь нерешительность и для которого необходимо особое усилие воли в каждом отдельном случае, когда ему надо закурить сигару, выпить стакан чаю, лечь спать, подняться с постели или приняться за новую часть работы. У такого человека более половины времени уходит на обдумывания или сожаления о действиях, которые должны были бы до такой степени войти в его плоть и кровь, что стали бы бессознательными (1991, с 50-51). (По моему мнению, точнее было бы написать «...как будто бы бессознательными» — *Е Й)*

Иные механизмы проявления — у ряда вредных привычек, связанных с употреблением алкоголя, наркотиков, с курением. Здесь привыкание к вредным для организма веществам происходит на клеточном, биохимическом уровне. Привычкой становится не столько что-то делать, сколько *потреблять:* человек, например, привыкает курить не потому, что ему надо держать папиросу во рту, а потому, что у него формируется органическая потребность в никотине, *зависимость* организма от него.

В этих привычках особенно отчетливо проявляется их мотивационная роль. Потребность в курении, наркотиках и т. п. не просто осознается, а доставляет человеку мучения, если не удовлетворяется через определенное время. Осуществляемые человеком действия связаны уже не с мотивационной установкой, а с мотивом, который формируется «здесь и сейчас».

Итак, подведем итоги. Сказанное выше свидетельствует о том, что привычка является обобщенным понятием, под которым понимаются привычные действия, привычная обстановка, привыкание (как адаптация и как зависимость, потребность в определенных действиях и веществах). Поэтому, когда говорят о привычках, нужно :разу обратить внимание на то, какой их аспект — мотивационный или действен-ЬЙ — имеется в виду.

Привыкание как явление только частично сродни привычке, так как оно может отражать не только возникновение зависимости организма или личности от чего-то, 40 и адаптацию, которая характеризуется отсутствием реакции на раздражитель или, по крайней мере, уменьшением реакции) при его многократном воздействии iа человека. Например, мы не ощущаем на себе одежду, привыкаем к темноте и т. д. Все это, отражая привыкание, не имеет отношения к привычке.

В заключение приведем слова У. Джемса;

> В воспитании великое дело сделать нашу нервную систему нашим другом, а не врагом. Добиться этого — значит превратить приобретения в чистые деньги и жить спокойно на проценты от капитала. Мы должны по возможности в самом раннем возрасте сделать привычны-

ми для себя как можно более полезных действий и остерегаться, как заразы, укоренения в нас **вредных привычек (1991, с 50)**

Таким образом, многое зависит от того, какие потребности мы сумеем сформировать у ребенка и какие сумеем предотвратить. В контексте предупреждения формирования негативных привычек поведения у детей и подростков интересной представляется предложенная В. А. Худиком *классификация вредных привычек* (1993, с. 42-52), в которой потребности и мотивы реализации последних рассматриваются с учетом условий воспитания ребенка в семье, школе, других социальных институтах. В частности, им выделяются: а) аморальные и асоциальные привычки поведения; б) привычки поведения, обусловленные невротическими состояниями, в) аномальные привычки интоксикационного генезиса Профилактика этих привычек во многом зависит от конкретных жизненных условий, а также от формирования свойств индивида, определяющих дальнейшее развитие его потребностно-мотивационной сферы.

8.7. ИНТЕРЕСЫ

Среди различных психологических феноменов, принимаемых за мотив или побуждение к деятельности, большое внимание уделяется *интересам.*

По противоречивости суждений, высказываемых психологами, философами, экономистами, социологами по поводу того, что из себя представляет интерес, он не уступает другим феноменам, рассматриваемым в качестве побудителей активности человека. Оставляя в стороне рассмотрение интереса социально-экономическими науками, посмотрим, как понимают его возникновение, роль и сущность психологи.

Как считает Д. А. Кикнадзе (1968), потребность только тогда порождает интерес, когда ее удовлетворение встречает затруднения в силу каких-либо объективных или субъективных факторов. Беспрепятственное удовлетворение потребности не порождает интереса. Таким образом, с точки зрения этого автора интересы выражают противоречия между потребностями и условиями их удовлетворения. Когда потребность порождает интерес, неизбежно появляется цель деятельности, понятия «цель» и «интерес» — однопорядковые, пишет болгарский философ Васил Вичев (1978). Потребности приобретают сознательную, «смыслообразующую» силу через интерес, т. е. через полное понимание сущности потребности и способов ее удовлетворения, в результате чего мотивационный процесс принимает ясную и определенную направленность. Через интерес, пишет В Вичев, осуществляется своеобразный переход от объективного к субъективному. И Гегель отмечал, что интерес Преодолевает «произвол потребностей».

А. В. Петровский пишет, что интересы заставляют личность активно искать пути И способы удовлетворения возникшей у нее жажды знания и понимания. Б. И. Додонов считает, что *интерес* — это специальный психический механизм, побуждающий человека к деятельности, приносящей эмоциональное насыщение Наконец, в «Словаре по этике» (М., 1983) говорится, что «в человеческой психике интерес проявляется как побуждение, волевой импульс, направляющий действия человека.

Осознанный интерес выступает как мотив, намерение, сознательно поставленная цель». Именно поэтому интерес рассматривается среди прочих мотивационных образований не только психологами, но и философами и социологами, хотя имеется и точка зрения, что интерес — не мотив и не стимул (Н. Г. Морозова, 1967).

Интерес, как отмечал И. Кант, принадлежит только человеку, а не животным. Он предполагает целеобразование, волю, чувства. При этом философы и социологи подчеркивают различия между потребностями и интересами. В отличие от потребностей, которые рассматриваются ими как непосредственное отношение к предмету потребления, интерес — это опосредованное отношение к последнему. Предметное содержание интереса — это не предмет потребности, а средства его достижения (Г. К. Черкасов, 1972). Интерес — это активное отношение субъекта к выбору оптимальных возможностей реализации цели.

Л. С. Выготский (1984) отмечает, что в субъективистской психологии интересы отождествлялись то с умственной активностью и рассматривались как чисто интеллектуальное явление, то помещались в сферу эмоциональных переживаний и определялись как радость от происходящего без затруднений функционирования наших сил, то выводились из природы человеческой воли. Э. Торндайк (1926) определял интерес как стремление посвятить свои мысли и действия какому-нибудь явлению, обращая внимание на его двигательную, побуждающую силу, на его динамическую природу. Он отмечал, что интересу сопутствует чувство подъема, умственного возбуждения, притяжение к предмету. В. Макдауголл (1923) считал, что в основе всякого интереса лежит врожденное инстинктивное стремление.

Вследствие таких разногласий С. А. Ананьин (1915) сделал вывод, что интереса как самостоятельного и единого психологического явления нет и что само это понятие должно быть изгнано из психологии и педагогики. К его предложению психологи не прислушались, да и вряд ли бы им это удалось, настолько прочно это понятие зошло в обыденный и научный лексиконы.

Л. С. Выготский под интересами понимал целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности реакций человека. Понимаемые так интересы он рассматривал как жизненные, органические процессы, коренящиеся глубоко в органической, биологической основе личности, но развивающиеся вместе со всей личностью. Именно из-за тесной связи интересов с биологической основой личности Л. С. Выготский считал, что интересы не приобретаются, а развиваются. Интерес появляется на основе влечений, и эту мысль он доказывает на примере полового созревания подростков: вместе с появлением полового влечения у них появляются и новые интересы. Вслед за К. Левиным он относил интересы к квазипотребностям, т. е. к ненастоящим потребностям, которые, однако, обладают такой же побудительной силой, как и настоящие.

Многообразие взглядов на интерес уже в наше время отмечали многие, в том числе А. Г. Ковалев и Б. И. Додонов, посвятившие ему как психологическому феномену специальные главы в своих монографиях. Так, первый отмечает, что одни психологи сводят интерес к осознанной потребности, другие — к направленности внимания, большинство же склоняется к определению интереса как познавательного отношения личности к действительности. Б. И. Додонов, в свою очередь, замечает, что интерес предстает перед нами то в виде мимолетного состояния, то в виде свойства личности и его проявления в систематически повторяющихся переживаниях и

деятельности. При этом он предполагает, что за «веером» противоположных мнений об интересе кроются йе заблуждения исследователей, а «схватывание» каждым из них тех или иных отдельных его сторон и проявлений, частично совпадающих с проявлениями других образований психики, например со склонностью.

Интерес как потребность. Большинство психологов связывают интерес с п©-требностью, но понимают эту связь по-разному. Одни сводят интерес к определенной форме самых разных потребностей, не только познавательных, другие считают, что интерес — более сложное и широкое явление, чем простая потребность. Третьи полагают, что интересы (познавательные, эстетические) перерастают в первую жизненную потребность человека, четвертые — что интерес вырастает из познавательной потребности, но не сводится к ней, однако утвердившийся интерес может стать потребностью. А. В. Петровский же полагает, что интерес — это лишь эмоциональное проявление познавательных потребностей человека. Таким образом, читая психологическую и философскую литературу, трудно понять, что первичнее — потребность или интерес. Неслучайно Б. И. Додонов видит основной узел противоречий и дискуссий по данному вопросу во взаимоотношении интересов и потребностей.

Многими интерес связывается с *познавательной потребностью и деятельностью* человека. А. Г. Ковалев пишет, что потребность в познании выступает как общая потребность в ориентировке: человек нуждается в знании мира, в котором живет, у него имеется стремление к познанию специфических явлений действительности (склонность к наукам). А. В. Петровский считает, что интерес — это эмоциональное проявление познавательной потребности, форма проявления этой потребности. Сходную мысль можно найти и в «Психологическом словаре»: интерес определяется как потребностное отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности. Наконец, еще в 1956 году А. Н. Леонтьев писал, что интерес — это специфическая познавательная направленность на предметы и явления действительности и что интерес приводит к накоплению знаний об интересующем предмете.

В то же время некоторые психологи не отождествляют стремление к познанию с интересом. Так, А. Г. Ковалев пишет, что каждый интерес включает в какой-то мере познавательное отношение личности к объекту, но не может быть сведен к нему. Нечто подобное можно найти и в высказываниях Б. И. Додонова, утверждающего, что познавательное отношение к объекту — это еще не интерес, учить можно и без интереса. В то же время познавательное отношение есть и у кошки, с интересом посматривающей на хозяйкину кошелку. «Но есть ли у нее интерес?» — сомневается Б. И. Додонов.

Другой подход состоит в том, что интересы могут вообще не иметь связи с познавательными потребностями и познавательной активностью человека, а могут возникать на основе любой потребности. В этом случае авторы дают интересам более обобщенное определение, не исключающее познавательные интересы, но и не сводящее все интересы только к ним. Например, Б. И. Додонов в качестве рабочего определения обозначает интерес как особую потребность личности в определенных предметах и видах деятельности как источниках желанных переживаний и средствах достижения желанных целей. В таком понимании отчетливо проступает заинтересованность человека не только в получении удовольствия от процесса деятельности, но и стремление получить полезный результат, связанный с достижением

цели. Неслучайно поэтому выделение Б. И. Додоновым двух видов интересов: *процессуальных,* при которых целью является наслаждение переживаниями от определенной деятельности, и *процессуально-целевых,* при которых человек стремится соединить приятное с полезным.

Последнее соответствует широкому, бытовому пониманию интереса: я заинтересован в том-то, т. е. в каком-то значимом для меня результате, и соответствует буквальному переводу латинского слова «interest» — *имеет значение, важно.* Но поскольку для человека при наличии потребности важным, имеющим значение, становится либо объект, либо деятельность, общение, то акцент в понимании потребности-интереса переносится на цель, которая как бы «метит» интерес, показывает, к чему он проявляется. Так же как и влечение, интерес не может быть «вообще», и у того и у другого адрес всегда известен, хотя может быть не конкретным, а представляет какую-то более-менее широкую область деятельности (склонность) или совокупность предметов (предпочтение). Поэтому точка зрения ряда психологов, заключающаяся в том, что интерес несводим к потребности, правомерна. Другой вопрос — правомерно ли интерес отрывать от потребности, всякая ли потребность связана с интересом, а если нет, то какие потребности перерастают в интерес.

Четкого ответа на эти вопросы в психологии пока не дано. Ряд ученых попытались дифференцировать потребности и интересы, выбирая различные критерии. В. Н. Мясищев и В. Г. Иванов различают интерес и потребность на том основании, что потребность направлена на обладание предметом, а интерес — на его познание, и, таким образом, уходят от широкого понимания интереса. А. Г. Ковалев такой подход считает односторонним, отмечая следующее: во-первых, овладение предметом — это не только его потребление, во-вторых, познание объекта тоже есть своеобразное потребление, овладение им.

С. Л. Рубинштейн отмечает, что интерес отражает потребность, но не сводится к ней. Потребность отражает необходимость, а интерес выражает личную приязнь к объекту действительности. В то же время он пишет, что углубившийся интерес может стать потребностью в освоении какой-то деятельности, области знания. Как видим, и здесь нет четкой позиции в понимании того, как соотносятся интересы и потребности. Если интерес основан на потребности, то получается, что одна потребность может стать другой потребностью. Но тогда возникает вопрос — что же это за потребности, чем они отличаются друг от друга?

Б. И. Додонов различает потребности и интересы по двум позициям: потребности удовлетворяются чем-то знакомым, привычным, а интерес удовлетворяется чем-то эгавым: потребность удовлетворяется результатом, а интерес — процессом выполнения деятельности. И здесь позиция автора не безупречна. Интересной может быть и привычная работа (удовлетворение потребности привычным способом), в то время как не каждая объективная новизна может вызывать интерес. Новое появляется перед человеком постоянно (например, прохожие на улице), но большинство нОВЫХ объектов не вызывают интереса. Заявляя, что интерес, в отличие от потребности. удовлетворяется процессом, а не результатом, Б. И. Додонов противоречит самому себе: ведь именно он выделил процессуально-целевые интересы, в которых получение удовольствия от процесса сочетается с получением полезного результата.

Правда, рассуждения Б. И. Додонова и других вышеприведенных авторов можно рассматривать не с позиций отделения интереса от потребности, а с позиций того. что в интересе имеется от потребности. Это можно предполагать, в частности, в связи со следующими мыслями Б. И. Додонова. Он пишет, что во всех конкретных исследованиях явственно проступает теснейшая связь интересов с потребностями. сходство этих феноменов, отсутствие ясных границ между ними. И в то же время большинство исследователей интуитивно уверены в несводимости одного из них к другому. Интерес если и есть модифицированная потребность, то какая-то совсем особая, не похожая на все иные. Однако отличие это очень тонкое: его многие хорошо «чувствуют», но, начиная объяснять, называют признаки, которые на самом деле не могут служить основанием для дифференциации.

Интерес как отношение. Многими психологами интерес понимается как отношение. Так, в «Словаре по этике» (М., 1983) интерес определяется как целеустремленное отношение человека, общества в целом к какому-либо объекту его потребности. Как уже говорилось, в «Психологическом словаре» интерес трактуется как потребностное отношение человека к миру; у С. Л. Рубинштейна интерес — это избирательное, эмоционально окрашенное отношение человека к действительности; у А. Г. Ковалева — это эмоциональное и познавательное отношение и т. д. В то же время А. Г. Ковалев отмечает, что не любое эмоциональное отношение составляет интерес. Радость может и не выражать интереса. Следовательно, полагает он. обязательным признаком интереса может быть только *устойчивое положительное эмоциональное отношение личности к объекту.* Но последнее есть не что иное, как склонность, предпочтение чего-то из множества, и неслучайно в ряде работ интересы рассматриваются либо как склонности, либо как трансформация в них (П. А. Рудик, Б. И. Додонов, А. В. Петровский). Однако понимание интереса как склонности возвращает все на круги своя: ведь склонность — это *проявление потребности* в осуществлении интересной для данного субъекта деятельности.

Возникающее противоречие в понимании интереса, с одной стороны, как ситуативного психологического феномена (потребности), а с другой — как устойчивого психологического феномена, свойства личности (отношения), Б. И. Додонов попытался решить следующим образом. Ключ к пониманию сущности интересов он видит в рассмотрении динамики отношений между потребностями и эмоциями, которая приводит к возникновению интересов-отношений, интересов-свойств личности. Эта динамика состоит в следующем: выступая в первую очередь как индикаторы потребностей человека, эмоции сами постепенно все более становятся «предметом» его особых психологических потребностей, приобретают известную самоценность, начинают заранее им предвкушаться. В «механизм» каждого интереса, пишет Б. И. Додонов, входят потребности, которые приобрели служебную функцию. Поэтому, с его точки зрения, интерес — это потребность в переживании отношений, жажда положительных эмоций, духовная потребность. Таким образом, по сути он повторяет понимание интереса А. Г. Ковалевым как устойчивого положительного эмоционального отношения, показывая истоки возникновения этого отношения. Правда, его рассуждения требуют одного уточнения. Эмоции действительно могут быть индикаторами потребностей человека, однако не только положительными, но и отрицательными. Поэтому превращаться в положительно-эмоциональное отношение могут только положительные эмоции, которые возникают в основном при

удовлетворении потребности, а не при ее появлении. Именно регулярное удовлетворение потребности создает положительное отношение (интерес) к объекту или деятельности, удовлетворяющим потребность.

Удовлетворяя потребность в удовольствии, пишет Б. И. Додонов, человек в то же время удовлетворяет другие потребности — в служении обществу, в самовыражении, самоутверждении, обеспечении себя необходимыми для жизни средствами. Таким образом, важна не только приятная сторона деятельности, но и результат. Однако, по мнению Б. И. Додонова, только одна заинтересованность в исходе деятельности при отсутствии приятных переживаний приводит к исчезновению интереса. По мнению Б. И. Додонова, хотя интерес-склонность и объединяет в себе разные потребности личности (и, прежде всего, наиболее специфичные для нее «эмоциональные потребности»), только ими содержание этого понятия не исчерпывается. Интерес-склонность содержит в себе, считает автор, особую *программу организации* переживаний, некоторую общую схему удовлетворения потребностей посредством действий в определенной предметной сфере (очевидно, только потому, что человек уже действовал в этой сфере и знает, что она может доставить ему удовольствие).

Таким образом, в представлении Б. И. Додонова интерес-склонность (отношение) действительно является сложным психологическим образованием, напоминающим по структуре мотив или мотивационную установку.

Испытываемые человеком в процессе интересующей его деятельности эмоции (процессуальные интересы) Б. И. Додонов называет *чувством интереса*. Это, как он пишет, чувство успешно удовлетворенной потребности в желанных переживаниях. Оно может быть разным и порой порождается обычными потребностями, еще не образовавшими особого механизма интереса-склонности. Деятельность, в которой выражают себя интересы через это чувство, может носить разный характер; иногда она может ограничиваться только познавательными процессами, и тогда отмечают, что люди на нечто смотрят с интересом, нечто слушают или изучают с интересом. Но человек может и работать с интересом, и играть с интересом и т. д. При этом, полагает Б. И. Додонов, в зависимости от конкретного характера деятельности, интерес будет выражаться через разные эмоции, иметь разную эмоциональную структуру. В то же время он пишет, что, для того чтобы понять природу человеческих интересов, их сущность надо искать не в специфике «чувства интереса», а в чем-то совсем ином. В чем именно — он не раскрыл. Это может быть и потребность в новизне, и привлекательность неизвестного, загадочного, и желание испытывать удовлетворение от сделанного.

Любопытство. Рассматривая интерес, большинство психологов сознательно или непреднамеренно ничего не говорят о таком психологическом явлении, как любопытство. Между тем, по С. И. Ожегову, любопытство — это стремление узнать, увидеть что-то новое, проявление интереса к чему-нибудь. В частности, любопытный факт — это интересный, возбуждающий интерес, содержащий какую-то интригу. Отсюда заинтриговать — возбудить интерес, любопытство чем-то загадочным, неясным. Любопытству сродни понятие *любознательный,* т. е. склонный к приобретению новых знаний.

Сказанное свидетельствует о том, что исключать любопытство из рассмотрения вопроса об интересе нет никаких оснований. Очевидно, что любопытство и любо-

знательность являются проявлениями познавательного интереса, несмотря на то. что в ряде случаев любопытство может быть мелочным и пустым (т. е. интерес проявляется ко всяким случайным или несущественным обстоятельствам, фактам и т. я.). или, как пишет П. А. Рудик, любопытство является начальной стадией развития интереса при отсутствии четкого избирательного отношения к объектам познания.

Другое дело, равнозначен ли интерес-любопытство интересу-отношению, интересу-склонности. А. Г. Ковалев пишет по этому поводу, что у маленьких детей интерес выступает первоначально в форме любопытства. Но эта направленность на объект носит временный характер и может быть названа предынтересом. Собственно интерес (отношение) возникает в дошкольном возрасте.

Таким образом, любопытство можно, по А. Г. Ковалеву, рассматривать как проявление *ситуативного* интереса. Однако К. К. Платонов определяет любопытство как *свойство личности,* выражающееся в нецеленаправленной эмоционально окрашенной любознательности. И с этим тоже можно согласиться, если вспомнить детей 4-5 *лет,* которых называют «почемучками». Имеются и взрослые, у которых «совать нос не в свои дела» стало привычкой. Но, с другой стороны, разве не каждый может сказать про себя, что в определенных ситуациях он тоже проявляет любопытство в отношении новых, поражающих воображение, удивляющих, интригующих фактов, объектов? И разве, читая художественное произведение (роман, детектив), мы не проявляем все то же любопытство: что будет дальше, чем закончится?

Поэтому Н. Д. Левитов прав, когда говорит о том, что любопытство имеет разные формы и было бы неправильно думать, что все формы любопытства являются выражением поверхностной, несерьезной любознательности. Об этом, кстати, писал еще Ф. Ларошфуко: есть две разновидности любопытства: своекорыстное — внушенное надеждой приобрести полезные сведения, и самолюбивое — вызванное желанием узнать то, что неизвестно другим[1].

Н. Д. Левитов выделяет непосредственное, наивное любопытство, которое может не содержать в себе ничего плохого. Такое любопытство свойственно маленьким детям. Новому для них человеку они могут задать самые разнообразные вопросы: «Почему вы такой большой?», «У вас есть маленькая дочка?» и т. д. Такое же любопытство, отмечает Н. Д. Левитов, бывает и у взрослых, когда им приходится обращать внимание на что-то новое, непривычное или когда они попадают в новую обстановку.

Н. Д. Левитов говорит и о серьезном любопытстве, которое свидетельствует о любознательности человека. Это своего рода кратковременный концентрат любознательности. Неслучайно, замечает он, слова «любопытство» и «пытливость» имеют общий корень; через любопытство формируется пытливость, пытливость выражается в любопытстве; оно же является одним из показателей умственной активности, живости и широты интересов человека. Н. Д. Левитов подчеркивает роль любопытства в науке: оно часто является толчком к постановке исследования.

Когда же с пренебрежением говорят о любопытстве, продолжает он, то имеют в виду его особую форму — праздное любопытство. Это означает, что любопытство направлено на предмет, не стоящий внимания, или что источником его является область, в которую данному человеку проникать не следует. К праздно любопыт-

[1] *Ларошфуко Ф.* Мемуары. Максимы. — Л., 1971. — С. 163.

ствующим он относит зевак, а также сплетников, желающих узнать что-то сенсационное.

Интерес как внимание. Ряд психологов определяют интерес через внимание. Так, К. К. Платонов пишет, что интерес — это окрашенное положительной эмоцией сосредоточение внимания на определенном феномене. С. Л. Рубинштейн рассматривает интерес как сосредоточенность на определенном предмете мыслей, помыслов.

Правда, не все согласны с таким пониманием интереса. А. Г. Ковалев считает, что интерес не совпадает с направленностью внимания; последнее может быть направлено на объект не вследствие интереса к нему, а по обязанности, необходимости. Произвольное внимание меньше всего связано с интересом, заключает он.

Последний довод А. Г. Ковалева неубедителен. Более правомерной представляется позиция Б. И. Додонова, который считает, что интерес проявляется не просто во внимании к тем или иным фактам, а прежде всего в страстном и непреходящем увлечении определенной деятельностью.

Таким образом, интерес и внимание, несомненно, связаны друг с другом, но в зависимости от того, что понимается под интересом, эта связь выглядит по-разному. При любопытстве и процессуальных интересах связь эта тесная, так как в этом случае внимание является психофизиологическим механизмом проявления интереса[1]. При интересе-отношении внимание проявляется ситуативно, в момент актуализации этого интереса в сознании человека.

Итак, анализ положения дел с пониманием сущности интересов как психологических образований, имеющих мотивационное значение, показывает правоту мнения А. С. Ананьина, что интереса как единого психологического явления нет. Можно говорить о *любопытстве* как кратковременном проявлении интереса к чему-или кому-либо. Но можно говорить и об *интересе-отношении,* интересе-склонности как устойчивом образовании личности (интересе к искусству, науке, спорту, своей профессии и т. д.). При этом интересы-отношения могут быть *процессуальными* (непосредственными), связанными с получением удовольствия от процесса деятельности (нравится слушать эту музыку, читать остросюжетный детектив, выполнять данную работу; в быту говорят еще: «Я люблю...»), и *целевыми* (опосредствованными), связанными с получением результата, выгоды (рис. 8.1). Б. И. Додонов говорит еще о *процессуально-целевых* интересах, при которых сочетаются удовольствие и результат.

Но о каком бы виде интересов ни шла речь, непременными являются два обстоятельства: наличие в них потребности и положительное переживание этой потребности. И то и другое входит практически во все определения интереса, даваемые разными авторами. При этом имеется узкое и широкое понимание интереса. При узком подходе интерес связывается только с познавательной потребностью, и авторы в связи с этим признают только познавательные интересы. При широком подходе интересы связываются и с другими потребностями, а не только с познавательными. Но при таком широком подходе интерес как особое психологическое явление теряет

[1] Недаром С. И. Ожеговым занимательный, интересный сюжет толкуется как способный *занять внимание*.

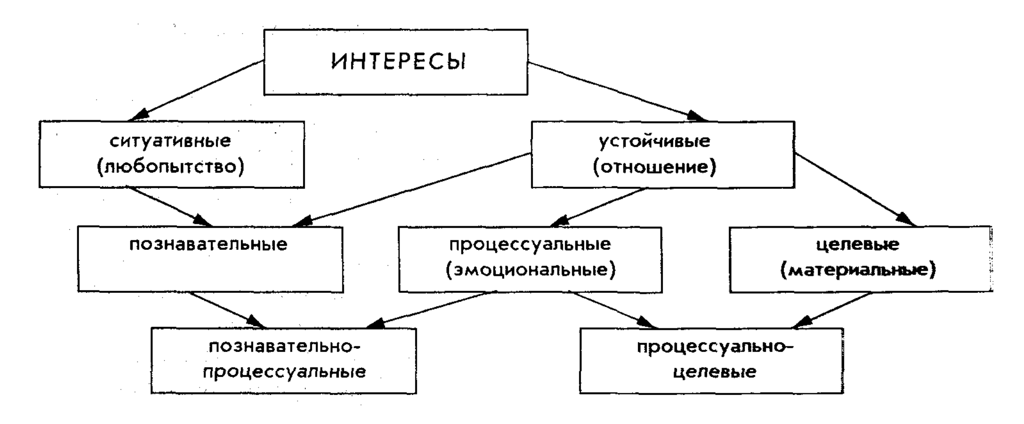


Рис. 8.1. Виды интересов

свою специфику. Поэтому-то, очевидно, Б. И. Додонов так настойчиво связывал интерес с положительными переживаниями. И, следуя за ним, можно сказать, что интересы связаны не со всеми потребностями, а только с положительно переживаемыми.

А. В. Петровский выделяет следующие характеристики интереса: содержание. цель, разновидность и устойчивость.

Развитие интересов. Между интересом-любопытством и познавательным интересом-отношением существует преемственная связь, так как: во-первых, в онтогенетическом развитии человека сначала появляется любопытство как безусловно-рефлекторная ориентировочная реакция (рефлекс «Что такое?»), затем — как произвольная познавательная активность (любознательность «почемучек») и лишь потом устойчивый избирательный интерес-отношение к какой-либо сфере знаний: во-вторых, при формировании интереса-отношения актуализация этой установки происходит в форме любопытства, любознательности с включением механизмов внимания (поэтому некоторые авторы, как уже говорилось, принимают внимание за интерес; но внимание — это только механизм проявления ситуативного интереса). Таким образом, интерес-отношение реализуется *многократно* в процессе интересующей человека деятельности. Интерес-отношение — это, по сути, мотивационная установка, отражающая готовность человека осуществлять деятельность, вызывающую у него *интерес, удовлетворение* от познания нового, неизвестного, от переживания загадочности, таинственности.

Естественно, интерес-отношение формируется на базе неоднократно получаемого удовольствия от проявления ситуативного интереса. Положительное отношение к чему-либо потому и возникает, что это что-либо как бы *гарантирует* получение удовольствия (при чтении книг, при просмотре кинофильмов, при посещении спортивных соревнований и т. д.).

Переход интереса с одной стадии своего развития на другую не означает исчезновения предыдущих. Они остаются и функционируют наравне с вновь появившимися формами. Так, и у взрослого проявляются ориентировочный рефлекс и любо-

знательность, несмотря на наличие устойчивых избирательных интересов к чему-то. Больше того, и интерес-отношение может эволюционировать, превращаясь в *направленность личности* (А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов).

К развитию интереса можно отнести и случаи преобразования познавательного интереса в учебный интерес. А. Я. Миленький (1977) изучил специфику учебного интереса, отличающую его от других видов познавательного интереса. Основным объектом учебного интереса является содержание изучаемого по программе учебного материала и способы его усвоения. Поскольку учебный интерес формируется в процессе взаимодействия педагога и учащегося, возникновение учебного интереса зависит от профессионального мастерства и авторитета педагога, который сам может быть источником этого интереса. В то же время учебный интерес формируется на фоне обязательного усвоения учебного материала, контроля за этим усвоением, что может вызвать первоначально негативное отношение к предмету, т. е. «отрицательный» мотив учения, который необходимо побороть.

8.8. НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

По мнению большинства психологов, направленность личности является сложным мотивационным образованием.

Понятие «направленность личности» ввел в научный обиход С. Л. Рубинштейн как характеристику основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека.

Практически все психологи под направленностью личности понимают *совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений.* У Б. И. Додонова — это система потребностей; у К. К. Платонова — совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения, убеждений; у Л. И. Божович и Р. С. Немова —• система или совокупность мотивов и т. д. Однако понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований — это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что эта система *определяет направление поведения и деятельности* человека, ориентирует его. определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане (В. С. Мерлин). Последнее связано с тем, что направленность личности представляет собой *устойчиво доминирующую систему* мотивов, или мотивационных образований (Л. И. Божович), т. е. отражает доминанту, становящуюся вектором поведения (А. А. Ухтомский).

Сказанное можно проиллюстрировать следующим примером.

Выпускник школы, занимающийся спортом, решил поступить в педагогический вуз, чтобы стать учителем физкультуры. К этому решению его привела совокупность мотивационных факторов: интерес к физкультуре, интерес к работе с детьми и престижность учительской зрофессии. Кроме того, этому решению могло способствовать и желание иметь диплом о высшем образовании. Таким образом, в отношении данного выпускника школы можно сказать, что у него имеется физкультурно-педагогическая направленность личности.

Направленность личности, как отмечает В. С. Мерлин, может проявляться в отношении: к другим людям, к обществу, к самому себе. М. С. Неймарк (1968),

например, выделены личная, коллективистская и деловая направленности личности.

Д. И. Фельдштейн (1995) и И. Д. Егорычева (1994) выделяют следующие типы: личностной направленности: гуманистическую, эгоистическую, депрессивную к суицидальную. *Гуманистическая направленность* характеризуется положительным отношением личности к себе и к обществу. Внутри этого типа авторы выделяют два подтипа: с альтруистической акцентуацией, при которой центральным мотивом поведения являются интересы других людей или социальной общности, и с индивидуалистической акцентуацией, при которой для человека наиболее важным является он сам, окружающие люди при этом не игнорируются, но их ценность, по сравнению с собственной, несколько ниже. *Эгоистическая направленность* характеризуется положительным отношением к себе и отрицательным — к обществу. Внутри этого типа также выделены два подтипа: а) с индивидуалистической акцентуацией — ценность для человека собственной личности так же высока, как и при гуманистической направленности с индивидуалистической акцентуацией, но при этом ценность окружающих еще более низкая (отрицательное отношение к окружающим), хотя об абсолютном отвержении и игнорировании их речи нет; б) с эгоцентрической акцентуацией — ценность собственной личности для человека не очень высока, концентрируется он только на себе самом; общество для него не представляет почти никакой ценности, отношение к обществу резко отрицательное. *Депрессивная направленность* личности характеризуется тем, что для человека он сам не представляет никакой ценности, а его отношение к обществу можно охарактеризовать как терпимое. *Суицидальная направленность* наблюдается в тех случаях, когда ни общество, ни личность для самой себя не представляют никакой ценности.

Такое выделение типов направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них, например личностной или коллективистской установкой и т. п. Точно так же направленность личности может определяться каким-то одним чрезмерно развитым интересом: к футболу. балету и т. п., в связи с чем и появляются футбольные фанаты, балетоманы, меломаны, коллекционеры, профессиональные картежники. Таким образом, структура направленности личности может быть простой и сложной, но главное в ней — *это устойчивое доминирование какой-то потребности, интереса,* вследствие чего человек «настойчиво ищет средства возбуждать в себе нужные ему переживания как можно чаще и сильнее» (Б. И. Додонов).

В связи с этим сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждению или идеалам, как это делается в некоторых учебниках по психологии, неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса, выступающих в роли *долговременных мотивационных установок,* может формировать стержневую линию жизни. В связи с этим подчеркну, что присущих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать ее одним из видов направленности личности. Направляет действия и деятельность, и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают *социальные* установки, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т. д.

Из сказанного выше следует вывод, что направленность личности в мотивационном процессе притягивает к себе и направляет активность человека, т. е. в какой-то степени облегчает принятие решения о действиях в данной ситуации.

В то же время направленность личности как психологический феномен во многом остается неопределенной, на что в свое время обратил внимание П. М. Якобсон. Например, он говорит о том, что направленность личности может быть временной, и ссылается на влюбленность, которая на какое-то время подчиняет себе распорядок жизни, определяет доминирующий мотив поведения. То же можно сказать и про другие увлечения человека, которые, как известно, меняются на протяжении жизни.

П. М. Якобсон ставит вопрос и о том, может ли быть у индивида сразу несколько направленностей. Человек, например, устремлен в область техники, пишет он, но неравнодушен к женщинам, любит детей и при этом очень восприимчив ко всем общественным событиям. Поэтому, делает он вывод, следует говорить о различных видах направленности, иногда перекрывающих друг друга, иногда же находящихся в разных плоскостях.

То. что у человека могут быть разные и одновременно сосуществующие направленности, видно на примере мотивационных свойств личности.

8.9. МОТИВАЦИОННЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

А. Н. Леонтьев пишет, что основной узловой вопрос становления личности превращается в вопрос о том, как мотивы (побуждения) превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность. С. Л. Рубинштейн тоже говорил, что закрепившиеся мотивы становятся свойствами личности. Если под мотивами понимать потребности, как это имеет место у С. Л. Рубинштейна, то он прав. Сильно выраженная потребность, становящаяся устойчивой и доминирующей над всеми остальными, действительно может характеризовать личность (чревоугодие — чревоугодник; любознательность — любознательный, дотошный; сластолюбие — сластолюбивый и т. д.). Однако *чаще всего свойствами личности становятся закрепившиеся и предпочитаемые способы формирования мотивов* поведения и деятельности (стили мотивации, см. раздел 6.7). Эти способы формирования мотивов, как уже говорилось, разделяют на экстернальные и интернальные. Первые характеризуются податливостью человека к воздействиям извне, вторые — противодействием этим воздействиям и формированием мотива исходя из собственных побуждений.

К мотивационным свойствам личности, связанным с *экстернальностью,* относятся:

а) безропотность, кротость, покорность-послушность, безоговорочное подчинение чужим требованиям, приказам (про обладателя таких свойств говорят, что он кроткий, безропотный, покорный, послушный);
б) уступчивость, покладистость, податливость на уговоры;
з) реактивность — легкость возникновения побуждения к совершению чего-нибудь под влиянием внешних воздействий (про таких людей говорят, что они «заводные», азартные).

К мотивационным свойствам личности, связанным с *интернальностью,* относятся:

а) инициативность — стремление к самостоятельному принятию решения, без посторонней помощи, подсказки;
б) упрямство — неуступчивость внешним воздействиям, стремление добиться своего вопреки разумным доводам, необходимости.

Можно выделить также мотивационные свойства личности, связанные с особенностями принятия решения, работой «внутреннего фильтра»:

1) *догматичность* — опора на положение, которое субъект считает непреложной истиной, неизменной при всех обстоятельствах (такого называют догматиком, доктринером);
2) *капризность, своенравность, самодурство* — принятие человеком решения без учета обстоятельств, взбалмошность поступков («так хочу, так считаю»: такого называют самодуром);
3) *эгоистичность* — склонность к предпочтению своих, личных интересов в противовес интересам других людей, общества; пренебрежение последними при принятии решения (человека с такими склонностями называют эгоистом);
4) *нерешительность* — наличие колебаний, необоснованных раздумий при принятии решения (выборе средства и способа удовлетворения потребности);
5) *легкомыслие* — поверхностность в принятии решения, планирование поступков без учета последствий;
6) *безрассудность* — не сдерживаемое доводами рассудка принятие решения (отсюда — безрассудные поступки как свойство личности);
7) *безответственность* — легкомысленность, игнорирование при принятии решения чувства долга, обязанности, неприятных последствий для других людей, общества;
8) *авантюрность* — планирование поступков, действий в расчете на случайный успех (склонный к авантюризму — авантюрист);
9) *делячество* — проявление при принятии решения узкого практицизма, при котором упускается из виду общественная сторона дела (обладатель этого свойства — делец, деляга);
10) *импульсивность* — проявление активности под влиянием случайных импульсов, без рассмотрения возможных последствий; торопливость в принятии решения действовать;
11) *корыстолюбие* — учет при формировании намерения прежде всего личной выгоды;
12) *самоуверенность* — большая уверенность в себе, в своих возможностях (самоуверенный человек пренебрегает предостережениями и советами других при принятии решения);
13) *самонадеянность* (самонадеянный человек) — то же, что самоуверенность (самоуверенный);
14) *своеволие* — принятие решения по собственной прихоти (своевольный человек пренебрегает законами, нормами общежития и т. п.);
15) *своенравие* — проявление упрямства, капризности (своенравный человек поступает так, как заблагорассудится);

16) *предусмотрительность*—учет при принятии решения возможных последствий (предусмотрительный человек тщательно планирует свои действия и поступки; его программа отличается доскональностью, скрупулезностью);
17) *дальновидность* (дальновидный человек) — то же, что предусмотрительность (предусмотрительный человек);
18) *благоразумие*— обдуманность в поступках, тщательное взвешивание всех «за» и «против» (благоразумный человек — антипод авантюристу);
19) *обстоятельность* (обстоятельный человек) — то же, что благоразумие (благоразумный человек);
20) *самостоятельность* — склонность к принятию решения без посторонних влияний и помощи;
21) *рисковость* — склонность к принятию планов, решений, могущих привести к неудаче, опасности (рисковый человек принимает решения вслепую, безоглядно, безрассудно, наобум, наудачу, напропалую, наугад).

Свойства личности могут определяться силой мотивов (желаний, влечений), их устойчивостью; человек может характеризоваться в этих случаях фанатичностью, одержимостью, заядлостью, страстностью, падкостью. Таких людей называют фанатиками, одержимыми, заядлыми, страстными, падкими до чего-то. Говорят также о мечтателях, фантазерах (склонных к мечтаниям, фантазиям), искателях (увлеченных исканиями, поисками нового).

Таким образом, между мотивацией и свойствами личности имеется обоюдосторонняя связь: свойства личности влияют на особенности мотивации (у А. С. Пушкина эпиграф к «Евгению Онегину» прекрасно иллюстрирует это: «Проникнутый *тщеславием,* он обладал сверх того еще особенной *гордостью,* которая *побуждает* признаваться с одинаковым равнодушием в своих как добрых, так и дурных поступках» [курсив мой. — *Е. И.]),* а особенности мотивации, закрепившись, становятся свойствами личности.

В связи с этим, как отмечает П. М. Якобсон, имеет смысл поставить вопрос, в какой мере личность выявляется в ее мотивационной сфере. А. Н. Леонтьев, например, писал, что основная структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий. П. М. Якобсон, однако, справедливо отмечает, что далеко не все то. что характеризует личность, сказывается на ее мотивационной сфере (можно сказать и обратное: не всякие особенности процесса мотивации превращаются в свойства личности). И Г. Олпорт (G. Allport, 1938) об этом же говорит, что будет неточным, если сказать, что все мотивы являются чертами; некоторые из черт имеют *мотивационное (направляющее)* значение, а другие более инструментальное значение.

Безусловно, к первым можно отнести такие особенности личности, как уровень притязаний, стремление к достижению успеха или избеганию неудачи, мотив аффилиадии или мотив отвергания (склонность к общению с другими людьми, к сотрудничеству с ними или, наоборот, боязнь быть не принятым, отвергнутым), агрессивность (склонность решать конфликты путем использования агрессивных действий) (см. раздел 12.2).

Стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе (F. Hoppe, 1930) или «мотив достижения» по Д. Макклелланду — это устойчиво проявляемая потребность инди-

вида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые эта диспозиция (мотивационное свойство) была выделена в классификации Г. Мюррея, который понимал ее как устойчивую потребность в достижения результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле». Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного ее содержания.

Д. Макклелланд начал изучать «мотив достижения» в 40-х годах XX века и со своими сотрудниками создал первый стандартизированный вариант методики его измерения — Тест тематической апперцепции (ТАТ). При этом были выявлены два вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Мейер, Х. Хекхаузен и Л. Кеммлер (W. U. Meyer, H. Heckhausen. L. Kemmler, 1965) создали вариант ТАТ для обоих «мотивов достижения». Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата. Мотив избегания неудачи — как склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу.

Разные авторы по-разному смотрят на соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудачи. Одни считают (например, Д. Аткинсон), что это взаимоисключающие полюса на шкале «мотива достижения» и если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей (и наоборот, если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено стремление к успеху). Другие доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. И действительно, имеются данные, что между выраженностью стремления к успеху и избегания неудачи может быть положительная корреляция. Поэтому скорее всего речь идет о *преобладании* у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии того и другого. Причем это преобладание может быть как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений.

Субъекты, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышают после успеха и снижают после неудачи. Очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных велика вероятность неуспеха; поэтому они не выбирают ни те, ни другие. При выборе же задач средней трудности успех и неудача становятся равновероятными и исход становится максимально зависимым от собственных усилий человека. В ситуации соревнования и проверки способностей они не теряются.

Субъекты со склонностью к избеганию неудачи ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Они берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован 100% успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех). Бирни с коллегами (R. Birney, H. Burdick, R. Teevan, 1969) выделяют три типа боязни неудачи и соответствующие им защитные стратегии: 1) боязнь обесценивания себя в собственном мнении, 2) боязнь

обесценивания себя в глазах окружающих и 3) боязнь не затрагивающих «Я» последствий.

По данным Д. Макклелланда, формирование «мотива достижения» во многом зависит от воспитания ребенка в семье, начиная с раннего детства (соблюдение режима, ориентация ребенка на овладевающее поведение и самостоятельность).

Р. В. Уайт (White, 1959) для тех, кто стремится к высокому мастерству, ввел термин *«мотивация эффективности»*. Он считает, что человек активен потому, что испытывает потребность в эффекте своих действий. Когда попытки приводят к удовлетворению этой потребности, возникает чувство компетентности, сопровождающееся переживанием радости и удовольствия. Очевидно, что этот вид мотивации близок по смыслу мотивации достижений.

У некоторых людей и особенно у женщин существует *мотив избегания успеха,* потому что они боятся негативных последствий, прежде всего — социального отвержения за свои карьерные успехи. Этот мотив возникает у мужчин и женщин в ситуациях, когда их профессиональный выбор не соответствует традиционным полоролевым представлениям общества (например, профессия няни или воспитателя детского сада — для мужчин, роль предпринимательницы или министра обороны — для женщин).

Выделяют также *«мотив избегания усилия»,* который представляет собой стремление выйти из ситуации достижения кратчайшим путем и с наименьшими затратами. Это мотивационное свойство формируется исключительно при участии семьи и окружения. Оно образуется на основе фрустрационного опыта ребенка в сочетании со слабым стремлением к успеху и сильным избеганием неудачи. Причем «мотив избегания усилия» существенным образом отличается от «мотива избегания неудачи». Индивид с «мотивом избегания неудачи» заинтересован в успехе деятельности, а достигнув его, повышает активность. Индивид же с «мотивом избегания усилия» заинтересован не в результате, а в выходе из ситуации, и при успешном решении задачи он резко снижает активность.

Родители, не оказывающие поддержки своим детям, постоянно ограничивающие их инициативу, создают тем самым предпосылки для формирования у своих детей «мотива избегания усилия».

Показательна роль школьного воспитания в формировании «мотива избегания усилия». Учителя, прибегающие к социальному сравнению при оценке работ учеников, способствуют развитию этого мотивационного свойства личности.

С «мотивом достижения» связаны и такие свойства личности, как *настойчивость* и *упорство*.

Мотивационные свойства личности влияют не только на процесс принятия решения, т. е. на мотивацию, обусловливая ее индивидуальные особенности, но и на сам процесс поведения. Так, доминирование у человека *потребности в аффилиации* приводит к стилю общения, характеризующемуся уверенностью, непринужденностью, открытостью и социальной смелостью. Если же преобладает мотив отвергания, то у человека проявляются неуверенность, неловкость, скованность. Мотив аффилиации коррелируется со стремлением человека к одобрению со стороны окружающих, к самоутверждению. Вследствие этого он проявляет большую активность и инициативу в общении с окружающими (в переписке, в разговорах по телефону, на собраниях и т. д.), предпочитает такого партнера по общению, который обладает

чувствами привязанности, дружбы, верности. При этом и сам человек, хорошо относясь к людям, пользуется симпатией и уважением окружающих, их отношения строятся на основе взаимного доверия.

Боязнь быть отвергнутым, наоборот, создает трудности в общении. Такие люди вызывают недоверие к себе, они одиноки, у них слабо развиты навыки общения.

Следует отметить, что мотивационной особенностью личности является не просто стремление быть среди людей, а соотношение этого стремления с боязнью быть отвергнутым. Преобладание того или другого (акцентуация) и становится мотивационной особенностью личности, определяющей постоянные особенности ее поведения, т. е. склонность к тому или иному способу поведения, его планирования. Склонность же, как уже говорилось выше, является одним из мотиваторов или. как принято говорить в западной психологии, — личностной диспозицией.

Акцентуация стремления человека к власти над другими людьми (**мотив власти»)* приводит к такой личностной особенности, как властолюбие. Впервые потребность во властвовании стала изучаться неофрейдистами (А. Адлер [A. Adier, 1922]). Стремление к превосходству, социальной власти, компенсирует естественные недостатки людей, испытывающих комплекс неполноценности. Стремление к власти выражается в склонности управлять социальным окружением, в возможности награждать и наказывать людей, принуждать к совершению определенных действий вопреки их желанию, контролировать их действия (неслучайно Д. Верофф [J. Veroff, 1957] определил мотивацию власти как стремление и способность получать удовлетворение от контроля над другими людьми, от возможности судить, устанавливать законы, нормы и правила поведения и т. п.). Если контроль или власть над людьми теряется, это вызывает у властолюбца сильные эмоциональные переживания. В то же время он сам не желает подчиняться другим людям, активно стремится к независимости.

Проявление «мотива власти» как личностной диспозиции заключается также в склонности обращать на себя внимание других, выделяться, привлекать сторонников, сравнительно легко поддающихся влиянию властолюбца и признающих его своим лидером. Властолюбцы стремятся занимать руководящие посты, но неважно чувствуют себя в групповой деятельности, когда вынуждены следовать одинаковым для всех правилам поведения и тем более подчиняться другим.

К мотивационным особенностям личности можно также отнести *альтруизм* и его противоположность — *эгоизм.* В психоаналитической концепции 3. Фрейда альтруизм рассматривается как невротическая потребность субъекта в ослаблении чувства вины либо как компенсация им первобытного эгоизма, подвергнутого вытеснению. Исходным для формирования человека как альтруиста является наличие у него желания оказывать помощь другим. Однако альтруистическими такие стремления становятся тогда, когда эта помощь оказывается бескорыстно, а подчас и в ущерб себе. В результате закрепления у человека формируется альтруистическая *установка,* становящаяся для него моральным принципом.

Альтруизм рассматривается в западной психологии как мотив помощи. Данный мотив *(need nurturence,* заботливость по Г. Мюррею [H. Murrey, 1938]), проявляется в сочувствии, в удовлетворении потребностей беспомощного, в стремлении опекать, утешать, защищать, заботиться, успокаивать и исцелять тех, кто в этом нуждается. Альтруизм проявляется по собственному убеждению, без какого бы то ни

было давления со стороны и базируется на нравственных нормах общества, таких, например, как чувство долга, социальная ответственность. У верующих альтруизм основывается на религиозном постулате «возлюби ближнего своего». Важную роль в проявлении альтруизма играет способность человека к сопереживанию (эмпатии).

Эгоизм означает предпочтение при выборе линии поведения собственных интересов и потребностей интересам общества, потребностям других людей и является наиболее открытым проявлением индивидуализма. Способствуют возникновению эгоизма неправильные воспитательные воздействия родителей, формирующие у ребенка завышенную самооценку и эгоцентризм. Последний означает неспособность человека, сосредоточиваясь на собственных интересах, желаниях, потребностях, влечениях, понять стремления, переживания других людей. В то же время эгоцентризм и эгоизм — не одно и то же. Эгоист может не быть эгоцентристом; он может хорошо представлять себе цели других людей, но сознательно пренебрегать ими.

Эгоцентризм наиболее ярко проявляется в детском возрасте и преодолевается в большинстве случаев к 12-14 годам. В старческом возрасте он снова возрастает. Нередко эгоцентризм проявляется при некоторых психических заболеваниях (шизофрении, психопатии,истерии).

8.10. МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

В психологических работах часто можно встретить понятие «мотивационная сфера личности». В отличие от направленности личности, которая связана с *доминирующими* потребностями и интересами, под мотивационной сферой личности понимают *всю* имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов. С точки зрения развитости, ее характеризуют по широте, гибкости и иерархизированности (Р. С. Немов, 1994).

Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей, интересов и целей, тем более *развитой* является его мотивационная сфера.

К такому пониманию широты мотивационной сферы необходимо сделать ряд уточнений. Вряд ли можно напрямую связывать развитие мотивационной сферы человека с количеством имеющихся у него разнообразных потребностей, склонностей, интересов. Конечно, плохо, когда сфера интересов человека слишком заужена и ограничена только одним-двумя видами развлечений, аспектами профессиональной деятельности и т. п. (например, увлечение только футболом и то лишь в роли «болельщика»). Но вряд ли можно приветствовать и другую крайность, когда человек проявляет интерес (весьма поверхностный) ко всему, серьезно ничем не занимаясь. Дилетантство и его пороки известны, и связывать с ним уровень развития мотивационной сферы, стремиться к такому ее развитию вряд ли разумно.

Кроме того, мотивационную сферу как подструктуру личности — по В. И. Ковалеву— составляют не столько актуальные потребности и актуальные мотивы,

сколько устойчивые латентные мотивационные образования (направленность личности, интересы, мотивационные установки, желания), которые он и многие другие авторы называют потенциальными мотивами. Следовательно, мотивационная сфера личности сама является латентным образованием, в котором конкретные мотивы как временные функциональные образования появляются лишь эпизодически, постоянно сменяя друг друга.

Широту мотивационной сферы не следует путать с широтой мотивационкого поля, которое участвует в образовании актуального мотива.

Гибкость мотивационной сферы характеризуется, по Р. С. Немову, разнообразием средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность. То есть речь идет фактически о замещении одной цели другой.

Иерархизированность мотивационной сферы — это отражение в сознании человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки, других мотивационных диспозиций, в соответствии с чем одни имеют доминирующее значение при формировании мотива, а другие — подчиненное, второстепенное; одни используются чаще, другие — реже.

Целенаправленное формирование мотивационной сферы личности — это, по существу, формирование самой личности, т.е. в основном *педагогическая задача* по воспитанию нравственности, формированию интересов, привычек.

* * *

Итак, мною рассмотрены мотивационные образования, одни из которых скорее всего отражают потребности человека (интересы как познавательная потребность, влечения, желания, привычки, собственно потребности), другие — намерения, т. е. мотивы, лишенные в данный момент побудительной энергии, «запала» (мотивационные установки, мечты, направленность личности). В их понимании имеется еще много спорного, неясного, и представленная наша точка зрения — это скорее попытка найти противоречия и выход из них, чем истина в последней инстанции. Что. однако, очевидно, — так это некорректность ряда авторов в использовании словосочетаний, относящихся к мотивационной сфере человека. Так, говорят: потребности реализуются, мотивы удовлетворяются. Правильнее же говорить потребности (и интересы) удовлетворяются, мотивы реализуются, проявляются, желания и мечты осуществляются.

9 ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ И СТРУКТУРЫ МОТИВА

Поскольку процесс формирования мотива (мотивация) связан с использованием многих личностных образований, постепенно формирующихся по мере развития личности, очевидно, что на каждом возрастном этапе будут иметься какие-то особенности мотивации и структуры мотива.

Но прежде чем перейти к изложению этого вопроса, считаю необходимым подчеркнуть, что новообразованием является не мотивация, как пишут некоторые авторы, а мотиваторы, т. е. психологические факторы, влияющие на процесс мотивации и формирование намерения.

9.1. ПЕРИОД МЛАДЕНЧЕСТВА

Сказать, с какого возраста у ребенка появляются мотивированные, т. е. сознательные действия, чрезвычайно трудно. Альбрехт Пейпер писал: «Мы отказываемся судить о содержании сознания грудного ребенка; последнее недоступно исследованию; невозможно установить, когда именно у растущего ребенка появляется сознание. Ведь единственным способом узнать об этом является самонаблюдение, а его в первый год жизни не существует». И еще: «Поэтому невозможно избежать грубых ошибок, когда грудным детям приписывают субъективную среду взрослого, что часто имеет место» (1962, с. 468).

Все это так. И все же трудно представить себе, что на протяжении целого первого года ребенок живет как существо, активность которого проявляется только по типу стимул-реакция.

Так. ребенок трех месяцев кричит во время подготовки к кормлению, поскольку ожидание для него непереносимо; однако к концу года в той же ситуации он может смеяться, предвосхищая удовольствие. Речь, следовательно, должна уже идти об эмоционально положительном переживании потребности в связи с восприятием предмета и условий удовлетворения потребности. В этот же период у младенцев

обнаруживаются не только витальные (пищевые) потребности, но и зачатки духовных: во взаимодействии со взрослыми (Т. Бауэр, 1979), в интимно-личностном общении, в обмене положительными эмоциями (М. И. Лисина, **1986).** Такие попытки я наблюдал у младшего сына, когда ему было около трех месяцев. Он. например. лежа на спине, играл в прятки: набрасывал себе на лицо платочек, потом сдергивал: его и улыбался. По данным М. И. Лисиной, уже в первые полгода жизни появляется потребность во внимании и доброжелательности взрослого.

Конечно, не все поведенческие реакции в первые недели после рождения следует считать мотивированными, как, например, в случае, описываемом чешским психологом Йозефом Шванцера (1978). Он пишет, что «поведение самых маленьких детей... мотивировано также проявлениями, которые иногда обозначаются как "творческая экспансия". Признаки таких тенденций можно наблюдать уже на третьей неделе жизни. Это, например, движения пальчиков, за которыми ребенок наблюдает. Он не реагирует здесь на внешний стимул, он спонтанен, причем это проявление имеет выборочный характер... Значит, совсем маленький ребенок "выбирает" (хотя и бессознательно), в каком направлении и на какие стимулы он "хочет" направить свою активность» (Й. Шванцера и др., 1978, с. 153). Но если ребенок выбирает бессознательно, а слово «хочет» взято в кавычки, то о какой же мотивированности действий младенца может идти речь?

Вопрос о времени появления мотивированных действий можно связать с вопросом о появлении у младенцев первых произвольных движений, хотя и в отношении них много еще неясного. Считается, что первые произвольные хватательные движения грудных детей появляются в возрасте 4,5-7 месяцев. Произвольные же движения напрямую связаны с волей, преднамеренностью, следовательно и с мотивами.

Для «ползунков» и малышей характерно повторение определенного действия, например бросание игрушки на пол. Эти повторяющиеся действия приписываются влиянию циркулярного рефлекса. Однако поражает настойчивость ребенка в осуществлении этих действий, которые к спонтанным не отнесешь, они явно доставляют ему удовольствие. Та же настойчивость проявляется маленькими детьми, умеющими еще только стоять, в надевании очков родителям, если те их снимают. В этом же возрасте мой старший сын отказывался брать знакомую игрушку в правую руку, беря ее левой. Правой рукой он брал только незнакомую игрушку, т. е. проявлял избирательность, похожую на осмысленность.

И. Шванцера отмечает, что «ползунки» могут переживать мотивационный конфликт первого типа (по К. Левину), при котором имеются две положительные альтернативы: ребенок хочет завладеть новой игрушкой, но не выпустить из рук и ту, которую держит.

Поведение ребенка до года зависит от доминирующей потребности (проявляющейся постоянно), поэтому его направленность на определенный объект из многих имеющихся может создать для наблюдателя иллюзию сознательного выбора (предпочтения) и мотивированности поведения, в то время как, считает Л. И. Божович, на самом деле все может обстоять проще — срабатывает потребностная доминанта. Так это или нет, сказать трудно. Возможно, имеет значение и то и другое.

9.2. ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА (1-3 ГОДА)

В возрасте полутора лет наряду с такими побудителями, как предмет или родители, относящимися (по К. Левину) к «психическому полю», возникают и внутренние психические побудители — *представления* и *образы воображения (цели)*, вызывающие стремление ребенка к достижению внешнего стимула (например, игрушки) даже тогда, когда этот стимул исчезает (прячется взрослыми) из поля непосредственного восприятия. Так, если раньше достаточно было убрать привлекавшую ребенка игрушку (вещь), чтобы он успокоился, позабыл о ней, то в возрасте 14-15 месяцев ребенок уже настойчиво добивается ее, несмотря на попытки отвлечь или переключить его внимание на другой предмет. Если вещь убирается, он плачет и ищет ее, а при переключении внимания через некоторое время снова возвращается к поиску исчезнувшей вещи. Это объясняется тем, что внешняя среда начинает у ребенка переноситься во внутренний план, который все чаще определяет его поведение.

В возрасте около двух лет важным моментом в развитии ребенка становятся переживания выбора, когда он поймет, что на указания родителей можно ответить не только «да», но также и «нет». Однако выбор предметов желаний еще затруднен в связи с тем, что все желания обладают одинаковой силой и соподчинение их отсутствует.

Например, если ребенка 2-3 лет попросить выбрать себе одну из нескольких новых игрушек, он будет долго рассматривать и перебирать их. Затем все-таки выберет одну, но, после просьбы уйти с ней в другую комнату, снова начнет колебаться. Положив игрушку на место, ребенок будет перебирать остальные, пока его не уведут от одинаково притягательных вещей.

Таким образом, развитие детского самосознания до 3-летнего возраста связано с выделением побуждений к выполняемым действиям (желаний), с формулированием ребенком цели своего действия, поступка, с отнесением желаний к самому себе. Наличие же представляемой цели, желания означает, что поведение ребенка стало мотивированным, совершаемым под влиянием мотива. Правда, первые формы мотивации еще несовершенны, подвержены импульсивности: потребности неустойчивы, ребенок не может их контролировать, сдерживать. Это, как отмечает Л. И. Божович. только начало, за которым ребенок должен научиться действовать зе только вопреки внешним, но и внутренним препятствиям, научиться преодолевать свои желания. Пока же он почти целиком зависит от взрослых, его потребности не удовлетворяются им самим. «Взрослый — главный предмет, в котором кристаллизуются все потребности малыша», — пишет Л. И. Божович. Естественно, это накладывает отпечаток на структуру большинства мотивов малышей. Возникновение потребности, ее осознание и вербализация приводят ребенка не к поиску предмета удовлетворения потребности и пути его достижения, а к обращению к родителям: «Хочу. дай». Поисковая активность в большинстве случаев исключается, в результате чего первая стадия формирования мотива сразу переходит в третью, связанную с формированием намерения (чаще всего — обратиться к взрослым). Мотивы оказываются редуцированными и плохо осознаваемыми. При этом у 3-лет-

них детей наблюдаются случаи проявления *строптивости,* когда ребенок стремится настоять на своих желаниях, недоволен всем, что ему предлагают и что делают другие.

Структура мотивационной сферы ребенка 2-3-летнего возраста характеризуется значительной аморфностью, отсутствием устойчивой иерархии потребностей и ценностей, а следовательно и мотивов. У него имеется *рядоположный набор* знаемых потребностей, сменяющих друг друга в случайном порядке. Жизненно потребности и капризы (необоснованные желания) часто имеют для него одинаковую значимость. Побуждения сменяются во времени, не подчиняясь сознательно-волевому контролю.

Желания в этом возрасте носят ситуативный характер: висящий плод вызывает у ребенка желание съесть его, вид игрушки — поиграть с ней и т. д. По этому поводу С. Л. Рубинштейн писал:

> Каждое непосредственно на ребенка воздействующее побуждение имеет в раннем детстве еще очень большую власть над ребенком. Поэтому внутренняя мотивация еще очень неустойчива: при каждой перемене ситуации ребенок может оказаться во власти других побуждений. *Неустойчивость мотивации* обусловливает известную *бессистемность действий* (1946, с. 532).

Таким образом, для детей этого возраста характерна мотивация третьего типа. возникающая из-за привлекательности объекта.

Еще одной особенностью мотивов детей 2-3-летнего возраста является эмоциональная насыщенность их желаний. С. Л. Рубинштейн писал, что каждое их желание сродни аффекту. Эмоции ребенка непосредственно переходят в действия, что означает отсутствие второго этапа в процессе формирования мотива и значительное редуцирование третьего, последнего этапа, т. е. обдумывания. Поэтому поведение ребенка раннего возраста характеризуется импульсивностью (чрезмерной зависимостью от потребности) и ситуативностью (чрезмерной зависимостью от случайных внешних обстоятельств). То и другое связано с ближайшей действительностью, с сиюминутностью.

Й. Шванцера тоже отмечает эти особенности побуждений детей: быструю «истощаемость», «забываемость» при небольшой актуальности потребности, а в случае значительной актуальности — установку на быструю, иногда немедленную, реализацию побуждения и в случае неудовлетворения — возникновение аффективной реакции, которая является своеобразной формой «разрядки» эмоционального возбуждения. Выражением этого может быть появляющееся у детей 3 лет *упрямство.* Ребенок настаивает на чем-то не потому, что ему *этого* очень хочется (может, ему уже расхотелось или не очень хочется), а потому, что он желает, чтобы с его мнением считались. Он не может отказаться от своего первоначального решения даже при изменившихся обстоятельствах, с которыми не хочет считаться.

В 3-летнем возрасте ребенок начинает решать мотивационные конфликты второго типа (по К. Левину), т. е. делает выбор между двумя отрицательными альтернативами (из двух зол выбирает наименьшее). А несколько ранее, приблизительно в 2-летнем возрасте, он решает конфликты третьего типа, т. е. выбирает между положительной и отрицательной альтернативами (например, конфликт нормативной ценности и реальной: «хочешь быть хорошим или злым ребенком», тогда как действительной ценностью для него является игрушка, прогулка и т. п.). У детей этого

возраста, да и у более старших, в большинстве случаев встречаются близкие и «небольшие» цели, превращающиеся затем при соответствующем воспитании в привычные (умывание, определенные способы еды и т. п.).

В общем, можно сказать, что в этом возрасте дети в большей мере являются рабами своих желаний, чем сознательными личностями. В силу своей беспомощности они являются рабами и своего окружения. Сохранение такого положения до взрослости приводит к деформированному развитию личности. А. Маслоу пишет, что если человек находится в таком зависимом положении, то вряд ли можно считать его хозяином своей судьбы. Он'должен держаться источников желаемого удовлетворения, подчиняться их правилам, вынужден удовлетворять их желания и капризы, ибо в противном случае он рискует потерять все. Он обязан быть ориентированным на других людей и не может не зависеть от их одобрения, расположения и доброй воли. Иными словами, такой человек вынужден приспосабливаться, подгоняя себя под внешнюю ситуацию.

И все же уже на третьем году жизни в мотивационный процесс могут включаться мотиваторы из блока «внутреннего фильтра», так как начинает формироваться нравственная сфера ребенка (он начинает понимать со слов старших, что хорошо, а что плохо, что правильно, а что неправильно, как красиво, а как некрасиво себя вести и т. д., причем эти критерии он принимает «на веру»). Таким образом, его нравственность ориентирована на взрослых, и оценка себя и своих поступков осуществляется с учетом их оценок и мнений. А это означает, что у малыша становится выраженной потребность в сотрудничестве со взрослыми и в получении от них одобрения.

Интересный в этом плане пример приводит Н. А. Менчинская, наблюдавшая поведение своего маленького сына и ведшая в связи с этим дневник (1957, с. 14). Она пишет:

> Ему очень хотелось тронуть игрушку, он сел на корточки у ванны и повторял несколько раз: «не тогаю», спрашивал: «мозьна мотеть?». Но потом, после очередного «не тогаю», он схватил одну из игрушек.

В данном случае желание 2-летнего ребенка все-таки победило запрет трогать игрушки, но борьба потребности с долженствованием (запретом) выразилась очень отчетливо.

> А в возрасте 2 лет 7 месяцев он, совершив недозволенный поступок (плюнул в сторону отца). отказался затем по моральным соображениям от кофе, заявив при этом: «Я не буду пить кофе, я плохой». Он как бы сам наказал себя за свое плохое поведение.

В 3 года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которой он оказывается, но и отношениями с другими людьми. При этом з общении со взрослыми у него преобладают *мотивы сотрудничества* (ожидание участия взрослых в его делах).

У детей 3 лет появляется желание делать все самому («я сам»); а гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к *своеволию* детей. ОДНРКО они еше не могут организовать свои действия в соответствии с заранее намеченной целая», которую легко утрачивают. Они любят, например, рисовать, но рисуют каракули и очень редко придают им значение какого-либо объекта, Т. е. не могут сказать, *что* они нарисовали. Лишь немногие дети этого возраста придавали своим «рисункам» смысл (К. Бюллер [K. Buller, 1924]; X. Хетцер [H. Hetzer, 1931]).

В конце третьего и начале четвертого года жизни у ребенка появляется умение различать степень затруднительности достижения цели, оценивать свои возможности, т. е. определять возможность успеха или неудачи (X. Хекхаузен).

9.3. ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Ведущий в этот возрастной период вид деятельности дошкольников — игра — способствует развитию мотивационной сферы ребенка. Возникают новые интересы и связанные с ними цели. При этом начинает реализовываться сформулированный О. К. Тихомировым закон онтогенетического развития целеобразования: постановка цели и ее достижение, первоначально разделенные между детьми и родителями, затем объединяются в деятельности ребенка. Многие четырехлетние дети, например, уже до рисования говорят, что собираются нарисовать, т. е. обозначают цель-объект. В пятилетнем возрасте уже 80% детей составляют предварительный план рисунка, в шестилетнем — все дети при рисовании обозначают цель, т. е. то, что должно получиться.

Такое постепенное формирование целенаправленности характерно и для других видов деятельности ребенка-дошкольника. Однако даже для 6-7-летних детей еше характерно окончательное оформление цели в их сознании по ходу выполнения действия, что зависит от предметной ситуации и от «строительного» материала (формы, цвета кубиков при постройке дома). Все же важно отметить, что уже с 4 лет начинает проявляться *смыслообразующая функция мотива,* так как ребенок начинает планировать смысл своей деятельности.

В 4 года появляется *соподчиненность* потребностей, желаний. Они приобретают разную силу и значимость. Появляются доминирующие установки: у одних — престижные (эгоистические), у других, наоборот, — альтруистические, у третьих — на достижение успеха. Правда, у некоторых детей даже к 7 годам доминирующие мотиваторы не появляются.

Разнообразные интересы приобретают относительную устойчивость. Вследствие всего перечисленного начинает складываться *индивидуальная мотивационная система (сфера)* ребенка.

В процессе игры со сверстниками дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетными желаниями. Как отмечал Л. С. Выготский, в игре ребенок учится действовать в познаваемой, т. е. мысленной, а невидимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Этим облегчается переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, связанным с самоконтролем.

Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. В более старшем дошкольном возрасте ребенок начинает сдерживаться уже при *воображаемом контроле других:* образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение вследствие *предвидения* осуждения, наказания. В последующем начинается усвоение этических норм, которые тоже учитываются ребенком при планировании своих поступков. Происходит подавление внутренних

побуждений в связи с привлекательностью предметов, а не только выбор одного предмета из многих, как у младших дошкольников. Этот переход хорошо обрисовал Д. Б. Эльконин (1960). Он пишет, что у младшего дошкольника желания носят характер аффекта: не ребенок владеет желаниями, а они владеют им. Он находится во власти желаний так же, как раньше находился во власти притягательных предметов. Старший дошкольник уже может во многих случаях побороть и свои желания.

Если у младших и средних дошкольников «внутренний фильтр» используется детьми в процессе мотивации от случая к случаю, то в преддошкольном возрасте он начинает принимать активное участие в процессе принятия решения, что связано с развитием не только нравственной, но и волевой сфер личности. К шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека *{идентификация)* и видеть вещи с его позиции, учитывать не только свои желания, принимать их в расчет. Появляется *чувство долга,* регулирующее поведение ребенка в простых ситуациях.

Ради достижения желаемой цели старшие дошкольники могут выполнять работу, не вызывающую у них интереса: подметать пол, мыть посуду (чтобы разрешили поиграть, посмотреть кинофильм и т. п.). Это свидетельствует о том, что появляются мотивы, формирующиеся на базе не только желаний («хочу»), но и на базе *осознания необходимости* («надо»).

К концу дошкольного возраста ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Обогащение представлений о самом себе ведет к появлению потребности в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании (М. И. Лисина). Однако осознаваемость мотива остается еще слабой. В реальной жизни ребенок постоянно сталкивается с собой как с не знающим, не могущим, не понимающим, что к тому же подкрепляется взрослыми: «Ты неправ!», «Ты еще маленькая, вырастешь— поймешь». Ребенок в этом возрасте постоянно обнаруживает самонедостаточность. Очевидно, это связано и с неумением дошкольников, в связи с малым словарным и понятийным запасом, анализировать побудительные причины и вербализовать свои потребности и эти причины. Поэтому на данном этапе возрастного развития имеется много непонятых и невербализованных мотиваторов. Вместо них дети указывают на внешние обстоятельства, которые их привлекают или способствуют удовлетворению их потребности. Так, они говорят, что хотят в школу, потому что «там ребята», «там весело», «там будут ставить отметки», не понимая, что за этими внешними атрибутами стоят потребности в общении, в повышении своего социального статуса в глазах близких и товарищей. Лишь в беседе и экспериментальных играх эти потребности выявляются отчетливо.

В преддошкольном возрасте у детей появляются новые мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи. Равнодушие младших дошкольников к удачам и неудачам сменяется у средних дошкольников переживанием успеха и неуспеха (успех вызывает у них усиление мотива, а неуспех — уменьшение его). У старших дошкольников стимулировать может и неуспех. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат: если дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры (поэтому, по данным ученицы Е. Ф. Рыбалко В. П. Вальковой, 1972, 5-летние дети в половине случаев предпочитают для игры

тех, с кем интересно играть), то 5-6-летние получают удовольствие не только от процесса, но и от результата игры, т. е. от выигрыша (Н. И. Гуткина, 1993).

В связи с этим, как отмечает В. П. Валькова, в 6-7 лет дети более дифференцированно подходят к выбору партнеров по играм, называя несколько причин: их умение играть в группе, умение хорошо играть, наличие у них творческих способностей в игре, оказание помощи в процессе игры. В связи с этим Е. Ф. Рыбалко (1990) считает, что формирование игровой мотивации является одним из важных показателей зрелости психического развития дошкольников.

Наиболее сильным стимулятором для дошкольника является поощрение, получение награды. Более слабое стимулирующее воздействие оказывает наказание (в общении с детьми — это, в первую очередь, исключение из игры). Еще слабо действует собственное обещание ребенка, что свидетельствует о неустойчивости его мотивационных установок. Поэтому высказывается точка зрения, что требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд невыполненных заверений и клятв подкрепляют формирование таких негативных личностных качеств, как необязательность и беспечность.

Но самым слабым внешним воздействием на принимаемые ребенком решения обладает прямое запрещение каких-то его действий, не усиленное другими дополнительными мотиваторами, хотя взрослые чаще всего возлагают надежды именно на этот вид воздействия.

9.4. ПЕРИОД МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В этот период появляются новые мотивы (потребности, интересы, желания), происходят перестановки в иерархической мотивационной системе ребенка. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то же, что имеет отношение к игре, становится менее важным. В то же время у младших школьников по-прежнему заметно преобладание мотивов над мотивационными установками, так как в основном ими ставятся цели на ближайшее будущее, связанное с настоящими событиями. По-прежнему ведущими являются «непосредственно действующие мотивы» (Л. И. Божович, 1972), а принимаемые намерения «идут на поводу» у непосредственных побуждений, желаний (Л. С. Славина, 1972). По данным Л. Кольберга (L. Kohlberg, 1963), 70% семилетних детей ориентируются в своем поведении на возможное поощрение или наказание «здесь и сейчас».

У младших школьников появляются новые социальные установки, новые социальные мотивы, связанные с чувством долга и ответственности, с необходимостью получения образования («быть грамотным»). Так, по данным И. М. Вереникиной, в период от 8 до 10 лет возрастает число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга, но уменьшается число детей, которые учатся с интересом. Однако часто эти мотивы остаются только «знаемыми», декларируемыми. Реально действующим мотивом является получение высокой отметки или похвалы;

ради их получения ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание.

В соревновательной ситуации у первоклассников мотив работы на себя, по данным Н. Н. Власовой (1977) и других исследователей, оказался более действенным, чем на команду, однако в 3-м классе уже сильнее выражен общественный мотив («за класс»), чем индивидуальный («за себя»). При этом, если в 3-м классе общественные мотивы выражены у мальчиков и девочек одинаково, то в 4-м классе эти мотивы чаще проявляются у девочек (А. И. Высоцкий, 1979).

Усиливается роль «внутреннего фильтра» в процессе мотивации и потому, что половина младших школьников ориентирована на самооценку, имеющую большое значение при формировании мотива. Очень важно и то, что у младших школьников развивается *смысловая ориентировочная основа поступка* — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения более отдаленных последствий и поэтому исключающий импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Прежде чем действовать, ребенок теперь нередко начинает размышлять. У него начинает формироваться предусмотрительность как черта личности. При этом происходит переход от мотивов только «знаемых» к мотивам «реально действующим».

Младшие школьники в большей мере, чем дошкольники, способны подавлять свои желания ради блага других. Так, Л. С. Славина (1972) предлагала младшим школьникам, увлеченным игрой, сделать другую работу — вырезать и оклеить цветной бумагой картонные квадратики для детского сада. Половина детей бросили игру и. что важно, — в дальнейшем они интересовались, как в детсаде оценили их работу.

К концу младшего школьного возраста большинство учащихся при изменении общего смысла деятельности могут изменять конкретную цель. Это свидетельствует о том, что начинает функционировать возвратный механизм формирования мотива, о котором говорит А. А. Файзуллаев. У школьников младших классов совершенствуется умение планировать свои действия.

Социальные мотивы учения по-разному выражены у школьников с разной успеваемостью. Как отмечает И. Ю. Кулагина (1983), мотивы неуспевающих школьников специфичны. При наличии сильного мотива получения хорошей отметки и одобрения круг их социальных мотивов учения сужен. Некоторые социальные мотивы у них появляются только к 3-му классу.

Первоклассников, проучившихся только одну четверть, спрашивали, что им нравится и что не нравится в школе. Будущие отличники и будущие троечники (и неуспевающие) давали разные ответы. Первые подчеркивали ценность учебного содержания и школьных правил («нравится, что уроки задают», «нравятся уроки» и т. п.). Вторые отмечали моменты, связанные с досугом («нравится продленка, там все играем», «нравится, что в школе бывают каникулы»). Хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы, отстающие же проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, с их точки зрения, дисциплинам — пению, физкультуре.

Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий

учителя. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока.

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха — желание хорошо выполнить задание, сочетающееся с мотивом получения высокой отметки или одобрения взрослых. У слабо успевающих школьников начальных классов мотив достижения выражен значительно хуже, а в ряде случаев вообще отсутствует.

Престижная мотивация, связанная с соперничеством со способными одноклассниками, присуща хорошо успевающим учащимся с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается.

Мотив избегания неудачи присущ как хорошо успевающим, так и плохо успевающим учащимся младших классов, но к окончанию начальной школы у последних он достигает значительной силы, так как мотив достижения успеха у них практически отсутствует. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относятся к учению из-за того, что у них преобладает мотив избегания неудачи.

В этом же возрасте школьники испытывают потребность реализовывать себя как субъекта, приобщаясь к социальным сторонам жизни не просто на уровне понимания, но и как преобразователи. Главным критерием оценки себя и других становятся нравственные и психологические особенности личности (В. Н. Лозоцева, 1982).

9.5. ПЕРИОД СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ОТРОЧЕСТВО)

В этом возрасте, называемом переходным, происходят существенные изменения в организме и психике ребенка, обусловленные половым созреванием. Как отмечал Л. С. Выготский (1984), это существенно изменяет сферу интересов ребенка. При этом, ссылаясь на исследования О. Кро (O. Kroh, 1926), В. Петерса (W. Peters, 1927), Ш. Бюллер (Ch. Buhller, 1926), он пишет, что в переходном периоде можно отчетливо проследить две волны (фазы) в развитии интересов: волну появления новых влечений, создающих органическую основу для новой системы интересов, а затем и волну созревания этой новой системы интересов, надстраивающейся над новым влечением. Фаза влечений длится обычно около двух лет. Она характеризуется В. Петерсом как фаза резких колебаний и столкновений психологических установок, фаза крушения авторитетов. В этой фазе происходит свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов (отсюда ее негативный, протестующий, отрицательный характер), вызревание и появление первых органических влечений, связанных с половым созреванием. Именно сочетание обоих моментов, взятых вместе, пишет Л. С. Выготский, характеризует тот на первый взгляд странный факт, что у подростка наблюдается как будто общее понижение, а иногда даже и полное отсутствие интересов. Эта опустошающая фаза, в продолжение которой подросток окончательно изживает свое детство, дала повод Л. Толстому назвать этот период «пустыней отрочества».

7 Зак. 33

Для этой фазы характерны также пессимизм, распад коллективных связей, разрыв сложившихся прежде отношений между детьми, в том числе и дружественных, стремление к одиночеству, резкое изменение отношения к другим людям, пренебрежение правилами общественного поведения (Л. Вечерка [L. Vecerka, 1926]; П. Л. Загоровский, 1928).

Вторая фаза — фаза интересов — вначале характеризуется их многообразием. Затем постепенно, путем дифференциации, выбирается и укрепляется некоторое основное ядро интересов. Романтические стремления уступают место реалистичному и прагматичному выбору одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией подростка и определяющего направленность его личности. Для этой фазы характерным является также расширение и укрепление общественных связей. Вторая фаза существенно зависит от материальных условий жизни, окружения. При неблагоприятных, тяжелых условиях она сжата по времени, заторможена в своем развитии, из-за чего круг интересов подростка мал и беден.

В исследованиях К. Рейнингера (K. Reininger, 1924), Л. Вечерка (1926) и Г. Хетцер (H. Hetzer, 1927) показано, что в протекании этих фаз имеются существенные половые различия. Негативная фаза у мальчиков наступает позднее (в связи с более поздним половым созреванием), но протекает она более бурно и длительно, негативизм выражен сильнее.

В мотивационной сфере подростков, как отмечает Л. И. Божович, происходит чрезвычайно важное событие, заключающееся в том, что они в значительной степени способны руководствоваться в своем нравственном поведении теми требованиями, которые *сами себе* предъявляют, и теми задачами и целями, которые перед собой ставят. Следовательно, происходит переход от «реактивного» следования требованиям извне к активному построению своего поведения в соответствии со своим собственным *идеалом*.

У школьников средних классов отмечается большая, чем прежде, устойчивость целей, достаточно развитое чувство долга, ответственности. Интересы уже не ситуативны, а возникают постепенно по мере накопления знаний. Отсюда — *устойчивость* ряда мотивов, базирующихся на интересах и поставленных самими учащимися целях.

У подростков интерес к чему-нибудь часто приобретает характер *увлечения*. Считается, что подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. Увлечения подростка — сильные и часто сменяют друг друга, но иногда принимают «запойный» характер; как правило, они не связаны с учебной деятельностью. А. Е. Личко делит их на интеллектуально-эстетические (увлечение историей, радиотехникой, музыкой, рисованием и т. д.), эгоцентрические (увлечение модными сферами деятельности — спортом, художественной самодеятельностью, редким иностранным языком и т. п. — ради демонстрации своих успехов), телесно-мануальные (занятия спортом, вождение автомобиля или мотоцикла, занятия в столярной мастерской и т. п. — ради получения удовольствия от самого процесса деятельности), накопительские (коллекционирование во всех его видах), информативно-коммуникативные (стремление к новой, не слишком содержательной информации, не требующей глубокого осмысления и усвоения; потребность в легком общении со сверстниками, позволяющем обмениваться такой информацией). Некоторые из этих увлечений могут способствовать разви-

тию личности подростков, так как удовлетворяют их познавательную потребность, способствуют формированию полезных навыков. Однако при определенных личностных особенностях они же могут искривлять развитие личности, формировать склонность к накопительству, пустому времяпрепровождению, лихачеству (у рокеров) с нарушением общественного порядка. О пагубном влиянии увлечений азартными играми, алкогольными напитками, наркотиками нет нужды и говорить.

Важно, что в мотивах подростков содержится *аргументация* и *предвидение последствий принятого решения,* что свидетельствует о значительно более полном осознании процесса мотивации и структуры мотива, а также о большом участии в формировании мотива блока «внутреннего фильтра». Это снижает импульсивность действий и поступков подростков, особенно старших.

Кроме того, самооценка у подростков становится более многогранной и приобретает большее значение, чем оценка окружающих. Поданным Е. И. Савонько (1972). наибольшее число учащихся, ориентированных на самооценку, приходится на 6-й класс. Наличие идеалов, самооценок, усвоенных норм и правил общественного поведения свидетельствует о значительном развитии личности подростков, о формировании у них «внутреннего плана», являющегося существенным фактором мотивации и организации собственного поведения. Однако этот «внутренний план» еще не организован в целостную систему, недостаточно обобщен и устойчив. Так, имеющийся идеал неконкретен и часто меняется (сегодня подростку нравится один герой, которому хочется подражать, а завтра — другой). Требования подростка к себе нуждаются в постоянной поддержке со стороны. Отсюда — и неустойчивость ряда мотивов, изменчивость поведения. Кроме того, характерным для данного возраста является несоответствие целей возможностям, что свидетельствует о завышенном уровне притязаний и является причиной частых неудач в осуществлении задуманного.

Стремление старших подростков утвердиться в собственном мнении в большей мере, нежели во мнении окружающих, приводит к тому, что мотивы у них формируются прежде всего и главным образом с учетом собственного мнения, что в конечном итоге выражается в их *упрямстве.*

9.6. ПЕРИОД СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Как отмечает Л. И. Божович, в старшем школьном возрасте на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной мотивации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций.

Прежде всего это проявляется в *упорядочивании, интегрировании всей системы потребностей их формирующимся мировоззрением.* Старшие школьники, как и младшие, обращены вовне, но не просто познают окружающий мир, а вырабатывают о нем свою точку зрения, так как у них возникает потребность выработать свои взгляды на вопросы морали, самим разобраться во всех проблемах. В связи с этим принимаемые решения и формируемые мотивы приобретают у школьников все большую социальную направленность.

Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая система ценностей, влияющая на взгляды и убеждения учащихся. Последние являются довольно строгим контролером возникающих у старшеклассников желаний и в то же время побуждают их к самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению, в том числе и к выбору профессии. Если у подростков выбор профессии (скорее декларируемый, чем обоснованный) еще в значительной степени импульсивен, совершается нередко под влиянием внешних обстоятельств (общественной моды, внешней романтичности и т. п.) или является актом подражания старшим товарищам, то у старшеклассников этот выбор осуществляется на основе предварительной подготовки, внимательного анализа той деятельности, которую они готовы выбрать в качестве своей профессии, и тех трудностей, с которыми придется столкнуться.

При этом старшеклассники уже *способны взвешивать внешние и внутренние обстоятельства,* что позволяет принимать достаточно осознанные решения. А это значит, что в процессе формирования социально направленных мотивов «внутренний фильтр» начинает играть ведущую роль. Чем более зрелым в социальном плане является старшеклассник, тем больше его устремлений направлено в будущее, тем больше у него формируется мотивационных установок, связанных с намечаемой перспективой жизни. По данным В. А. Алексеева (1965), в 14 лет только 17% подростков представляют свое будущее, а в 15 лет уже 84% планируют его. Это касается и выбора профессии. У социально незрелой личности преобладают мотивы, связанные с удовлетворением потребностей «здесь и сейчас».

Большая осознанность процесса формирования мотивов приводит и к большему проникновению в причины поступков других людей. Поэтому в ходе онтогенетического развития ребенка этическая оценка поступка (своего и других людей) смещается с оценки последствий поступка (полученного результата) к оценке причины, импульсов, побудивших человека (в том числе и самого ребенка) к поступку.

Таким образом, чем более социально зрелой становится личность, тем больше в ее сознании находят отражение первый и второй этапы формирования мотива, тем шире становится мотивационное поле. При этом больше уделяется внимания прогнозу последствий планируемых действий и поступков, и не только с прагматических, но и нравственных, этических позиций. Чаще используется самооценка (по данным И. М. Подберезина, 1948, она проявилась у 21% младших школьников, у 53% подростков и у 66% старшеклассников). Усложнение и расширение мотивационного поля с возрастом создает предпосылки для более обоснованного принятия решений и формирования намерений, что в конечном итоге приводит к более разумному и адекватному ситуации поведению школьников.

По данным Л. В. и О. Л. Усачевых (1999) у десятиклассниц больше выражен мотив общения, а у десятиклассников — мотивы саморазвития, самореализации, развития личности. В то же время и у тех и у других сформированы лишь краткосрочные жизненные планы. О своем будущем многие из них серьезно еще не задумываются.

* * *

К сожалению, мотивы взрослых людей изучены плохо. Между тем и у них могут наблюдаться интересные особенности мотивационной сферы. Например, Д. Пельц и Ф. Эндрюс (1973) спад продуктивности творческой деятельности ученых среднего

уровня в интервале от 30 до 50 лет объясняют изменением в этот период структуры их интересов. У них в эти годы увеличиваются семейные и родительские обязанности, появляются и доминируют потребности, связанные с семьей. У крупных ученых производственная роль в научном коллективе и соответствующие ей интересы доминируют в течение всей жизни, поэтому спад творческой продуктивности у них может наблюдаться, и то не всегда, только в преклонном возрасте. Упомянутые авторы отмечают, что спад слабее выражен у тех научных работников, которые проявляют большой интерес к своей работе.

Любопытные данные получены В. А. Корчмарюком (1998), изучавшим мотивацию служебно-боевой деятельности офицеров МВД разного возраста (правда, сам автор не связал выявленные им факты с возрастом обследованных, а провел анализ по воинским званиям, но очевидно, что старшие офицеры и по возрасту значительно старше). Если у младших офицеров главными ценностями были свобода, товарищи. друзья, обеспеченная жизнь, то у старших, наряду с профессиональной деятельностью, большое значение приобретали семейная жизнь и здоровье.

Как показано американскими психологами, у пожилых людей, оставивших трудовую деятельность, происходит сосредоточение интересов на своем внутреннем мире, пропадает желание участвовать в общественной жизни. Однако интерес к игровой деятельности (авторы имеют в виду коллекционирование, занятия непрофессиональной живописью и т. п., что относят к хобби) и особенно к учебе с возрастом не ослабевает.

Еще не так давно психологи считали, что для основной части пожилого населения главным мотивом является «боязнь неудачи», которая в конечном итоге приводит к пассивности и нежеланию изменять существующее положение. Однако в последние годы было выявлено, что у 70-80-летних людей с высшим образованием «мотив достижения» выражен так же, как и у 20-летних студентов. Различия же проявляются в направленности мотивации: молодые более ориентированы на внешнюю сторону деятельности, а пожилые — на содержательную.

9.7. ДОМИНИРУЮЩИЕ ПОТРЕБНОСТИ В РАЗЛИЧНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

У новорожденных и младенцев, наряду с органическими потребностями в пище, тепле и т. п., имеются и потребности, отражающие их психическую активность. Многие авторы (Л. И. Божович, 1968; М. Ю. Кистяковская, 1965; А. М. Фонарев, 1977 и др.) отмечают наличие у детей *потребности во впечатлениях*. После рождения ребенок обнаруживает тягу к новым впечатлениям, жадно ловя лучи света, прислушиваясь к разным звукам, замирая от прикосновения к своему телу. При этом чем сложнее и необычнее объект, тем больше он приковывает внимание ребенка, тем дольше ребенок проявляет к нему интерес. С течением времени потребность во впечатлениях постоянно увеличивается (Ж. Пиаже, 1969; Д. Бруннер, 1971).

Другой ярко выраженной потребностью детей, начиная с младенческого возраста, является *потребность в активности,* отражающая «нужду» органа в актив-

ности («работа строит орган»). Дети постоянно придумывают себе занятия, переходя от одних манипуляций с предметами к другим, от одной игры к другой. Вялость ребенка, его пассивность служат признаком его болезненного состояния или дефектов развития («анакликтическая депрессия» у детей с явлениями госпитализма, описанная Р. Спиц). Еще одной потребностью маленьких детей является нужда в материнской заботе, ласке, нежности, любви, а она со временем трансформируется в потребность в поддержке и признании (Д. Б. Эльконин, 1989; Т. В. Драгунова, 1961; Л. И. Божович, 1968).

С возрастом изменяется не только структура мотива (увеличивается число факторов, учитываемых при формировании намерения), но и ее *содержание* за счет смены доминирующих мотиваторов, в частности доминирующих потребностей. Например, А. Маслоу считает, что у человека с момента рождения последовательно появляются и сопровождают взросление следующие семь классов потребностей (рис. 9.1): 1) физиологические (органические) потребности; 2) потребности в безопасности; 3) потребности в принадлежности и любви; 4) потребность в уважении (почитании); 5) познавательные потребности; 6) эстетические потребности; 7) потребность в самоактуализации.



Рис 9.1. Последовательность появления потребностей в онтогенезе — снизу вверх (по А. Маслоу)

Неслучайно Л. С. Выготский считал, что сущность переходных или критических периодов развития коренится в изменении потребностей и побуждений ребенка.

По данным Т. Бауэр, М. И. Лисиной и других психологов, у 6-летнего ребенка обостряется *потребность в познании объектов внешнего мира,* значимых для общества, к 9 годам получают развитие *потребности в признании другими людьми,* в 15 лет основное место занимают *потребности в развитии способностей, приобретении умений,* в 15-17 лет отчетливо проявляется *потребность в самореализации.* При этом потребность в признании другими людьми, в определенном положении в системе общественных отношений в разном возрасте понимается по-разному. У подростков — это положение (социальный статус) в группе сверстников, а у старшеклассников — положение как членов общества (Л. И. Божович).

Как показал Л. П. Кичатинов, среди факторов, влияющих на побуждение *к предметной деятельности,* в младшем дошкольном возрасте ведущую роль играет получение удовольствия от деятельности и стремление к овладению деятельностью (формированию умений). В старшем дошкольном возрасте чаще всего называется стремление к овладению деятельностью, в младших классах школы — опять удовольствие, полученное от деятельности. В средних классах деятельность приобретает другой смысл: она рассматривается многими как средство самосовершенствования. В старших классах поводом для деятельности является интерес не вообще к ней, а к конкретному ее виду.

Потребность в справедливости и щедрости, по данным Н. В. Рогава (1977), у младших школьников находится в зачаточном состоянии. У многих подростков она уже выражена, а в старшем школьном возрасте активно формируется. При этом старшеклассники активно защищают свои и чужие права.

Изменяются с возрастом и *эстетические потребности.* В 2-3-летнем возрасте проявляется устойчивое осознанное стремление детей к музыке, а на 4 году жизни резко увеличивается число детей, импровизирующих при пении (К. В. Тарасова, 1988). В 7-10 лет проявляется повышенное стремление к музыкальному исполнительству и творчеству, в 12 лет начинает появляться интерес к истории и теории музыки, отчетливо проявляются музыкальные предпочтения. Характерно, что во всех возрастных группах эстетические потребности больше выражены у девочек и девушек.

9.8. ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

В каждом возрасте устанавливается своя иерархия потребностей, ведущие из которых определяют направленность личности, например гуманистическую (общественную) или индивидуалистическую. При этом мотивы общественной работы школьников с общественной направленностью могут существенно различаться от таковых у лиц, не имеющих такой направленности (рис. 9.2).

Д. И. Фельдштейн (см. его классификацию направленности личности в разделе 8.7) выявил, что большинство подростков (55%) характеризуются индивидуалистической акцентуацией. При этом пик индивидуалистической направленности приходится на средних подростков, а к старшему подростковому возрасту доля

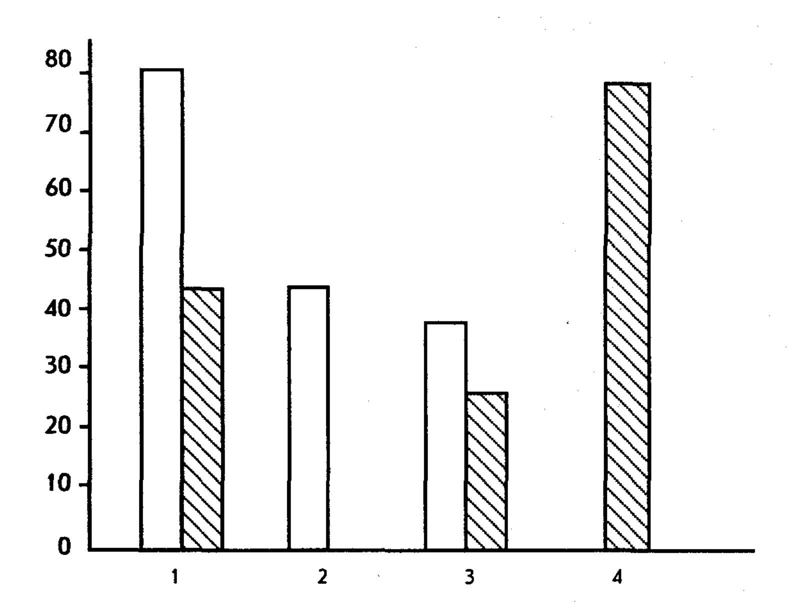


Рис. 9.2. Мотивы общественной работы школьников
1 — важное и необходимое дело, 2 — дает моральное удовлетворение, 3 — из-за чувства долга, 4 — заставляют. Незаштрихованные столбики — данные для школьников с общественной направленностью, заштрихованные — без общественной направленности.

индивидуалистов несколько уменьшается; общество, другие люди интересуют их опосредованно, через самих себя. Девочек с гуманистической направленностью значительно больше, чем мальчиков, в то же время больше мальчиков с эгоистической направленностью личности. Д. И. Фельдштейн связывает эти различия с социальными ролями, выработанными обществом для лиц мужского и женского пола. От женщины общество ждет в большей степени дисциплинированности, исполнительности, чем самостоятельности и независимости, в большей степени способности сопереживать, принимать чужую точку зрения, чем отстаивать свою. Женщина в большей степени должна быть лояльна, терпима, уметь прощать и уступать, что в значительной мере соответствует гуманистической направленности личности. Роль мужчины предписывает мальчику более мужественное, активное, самостоятельное и агрессивное поведение, большую независимость суждений и поступков. Таким образом, его поведение более индивидуалистично.

У младших подростков, по данным Д. И. Фельдштейна, самый высокий процент с индивидуалистической акцентуацией гуманистической направленности. Это, как считает автор, «остаточные» явления предыдущего возрастного периода: младшие школьники, как отмечают многие психологи, с готовностью откликаются на все виды совместной деятельности, с большим желанием помогают друг другу, ориентированы на интересы коллектива, хотя их коллективизм носит поверхностный характер и заключается в желании быть со всеми вместе. С депрессивной направленностью было 15% младших подростков, а с суицидальной — 9%.

Среди средних подростков появляются лица, обладающие гуманистической направленностью с альтруистической акцентуацией (среди младших подростков таких вообще не было) и значительно снижается число лиц с депрессивной направленностью личности (до 4%). Значительно увеличивается количество девочек с эгоистической направленностью (с 8 до 41 %) и уменьшается с индивидуалистической акцентуацией гуманистической направленности. Д. И. Фельдштейн связывает это с «обездоленностью» девочек в связи с упразднением в школах общественных организаций, в которых они занимали «руководящие посты» чаще, чем мальчики.

Среди старших подростков (14-15 лет) число лице альтруистической акцентуацией гуманистической направленности возрастает (с 20 до 41 %). Уменьшается число подростков с эгоцентристской акцентуацией эгоистической направленности. В то же время увеличивается число девочек-подростков с суицидальной направленностью (до 17%); мальчиков с такой направленностью не было.

9.9. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСОВ

Зачатки интересов можно наблюдать на первом году жизни ребенка. Основой их возникновения являются ориентировочная реакция (рефлекс «Что такое?») и развивающиеся потребности. Постоянный и непосредственный контакт ребенка с предметами, сопровождающий процесс удовлетворения потребностей, является одним из условий возникновения его интересов. Первоначально интерес проявляется в непроизвольном сосредоточении внимания на ярком, звучащем или передвигающемся предмете, в стремлении схватить этот предмет, в реакции удовольствия от контакта с ним. Затем возникает интерес к игре, в том числе и к ролевой, становящийся ведущим в дошкольном возрасте. В четыре года сильно выражен познавательный интерес.

В преддошкольном возрасте появляется интерес к бытовым и трудовым операциям взрослых, к рисованию, лепке, пению, танцам и музыке. Интересы дошкольника непосредственны, неустойчивы, определяются конкретной ситуацией.

В младшем школьном возрасте появляются интересы ко всем видам работы в школе, которые в 3-4-х классах начинают дифференцироваться. Появляется интерес к коллекционированию.

Исследование развития интересов школьников-подростков позволило Д. И. Фельдштейну выявить стадиальность этого процесса. Первая стадия характеризуется разбросанностью интересов, стремлением все попробовать, во всем принять участие. Поэтому более 60% учащихся 10-11 лет состояли в трех и более кружках, секциях и т. п. (правда, посещали их только по 1 -2 раза). На второй стадии подросткового периода, в 12-13 лет, интересыдетей стабилизируются. В трех и более кружках занимались уже 50% школьников. На третьей стадии подросткового возраста (14-15 лет) три занятия выбрали только 28% школьников, а больше половины отдали предпочтение только 1-2 занятиям.

У подростков отмирают старые интересы и появляются новые: к общественной жизни, технике, чтению книг приключенческих и о героическом; у многих выражены спортивные интересы.

У юношей познавательные интересы дифференцируются еще больше, их интересуют отдельные науки и учебные предметы. Появляется интерес к вопросам морали, мировоззрения, психологии людей.

Возрастные этапы становления профессиональных интересов школьников изучены Л. А. Головей (1996). Ею выделены четыре этапа. На первом этапе, в возрасте 12-13 лет, профессиональные интересы характеризуются высокой изменчивостью, слабо интегрированы, не связаны с психологическими особенностями личности и являются в основном познавательными. На втором этапе, в 14—15 лет, отмечается тенденция к большей сформированности профессиональных интересов, их интеграции, включенности в общую структуру индивидных и личностных особенностей. На третьем этапе, в возрасте 16-17 лет, усиливается интеграция профессиональных интересов и в то же время возрастает их дифференцированность в соответствии с полом; имеет место объединение познавательных и профессиональных интересов, усиливаются связи последних с индивидуально-психологическими свойствами. Четвертый этап относится уже к юношам, выбравшим профессию, т. е. связан с начальной профессионализацией. Происходит сужение познавательных интересов, определяемое сформировавшейся профессиональной направленностью.

Зарубежные авторы в профессиональном самоопределении выделяют три этапа: фантазийный выбор (от 10 до 13 лет), период поисков (14-16 лет) и реальный выбор (17 лет и старше).

В. И. Журавлев (1983) показал, что внешкольная социальная среда не является для учащихся референтным основанием для выбора профессии. Она скорее выполняет роль источника информации, на основе которой осуществляется профессиональный выбор. К сожалению, учителя в этом деле тоже оказываются плохими помощниками. Таким образом, решающая роль принадлежит интересам школьников либо родителям, по совету или настоянию которых выпускники школ поступают в то или иное профессиональное учебное заведение.

Большое значение имеет престижность того или иного рода деятельности в конкретных социальных условиях. В 30-60-х годах в нашей стране высокий престиж имели военные, инженерные профессии, в 70-80-х годах — гуманитарные, в 90-х — коммерческая деятельность, работа в сфере обслуживания, профессии бухгалтера, экономиста, юриста, переводчика, социолога, психолога.

Поданным Д. И. Фельдштейна, выбор престижных профессий у школьников разного возраста (от 10 до 15 лет) превалирует и встречается от 50 до 70% без заметной возрастной динамики. В то же время с возрастом растет интерес подростков к массовым рабочим специальностям (с 12 до 25%).

Л. А. Головей (1996) выявила в формировании профессиональной направленности роль индивидуально-психологических особенностей личности: интеллектуальных, психомоторных, эмоциональных. К окончанию школы тип направленности оказывается уже достаточно сформированным. Правда, как это ни парадоксально, это мало влияет на готовность выпускников к выбору профессии. По данным Л. А. Головей, у 75% школьников отсутствует четкий профессиональный план, они обнаруживают низкую активность в выборе профессии. Степень уверенности в выборе хотя и возрастает от подростков к юношам, но в целом невелика. Сформированный профессиональный план имеют старшеклассники с более высоким уровнем интеллек-

туального развития, морально созревшие и добросовестные, обладающие высокой тревожностью.

Сходные данные получены и В. И. Журавлевым. Он отмечает, что профессиональные планы школьников сложны по своему составу и динамике. В них обнаружено наличие идеальных, реальных и резервных проектов (например, поступить в МГУ (у иногородних), в местный вуз, на временную работу). Между планом и фактическим самоопределением расхождение наблюдается у 50% выпускников школы. Это значит, что у старшеклассников процесс профессионального самоопределения не завершился.

На профессиональное самоопределение и общее перспективное планирование жизни существенное влияние, по данным Л. А. Головей, оказывают половые различия учащихся. Девушки опережают юношей по показателю осознанности профессионального выбора и определенности путей получения профессии. Среди девушек преобладает социальная, артистическая направленность, а среди юношей — предпринимательская и исследовательская. У юношей на профессиональное самоопределение влияют факторы дальней перспективы: чем более определенны планы на дальнейшую жизнь, тем выше уровень сформированности профессионального плана и степень уверенности в правильности профессионального выбора. У девушек жизненное и профессиональное самоопределение не связаны между собой, для них характерна большая эмоциональность и ситуативность самоопределения, менее целостное мировоззрение. У юношей же профессиональное самоопределение формируется в русле общей жизненной перспективы и органически входит в него. Ближайшие планы девушек определяются в основном познавательными интересами и уровнем эмоциональной возбудимости. У юношей на планирование ближайшей перспективы большое влияние оказывают интеллектуальные показатели (комбинаторное мышление, общий уровень интеллекта) и уровень самоконтроля; от 9-го к 11-му классу у них возрастает число требований к своей будущей профессии, т. е. принимается во внимание все большее число факторов. У девушек же число требований к будущей профессии возрастает незначительно.

9.10. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕННОСТИ В СОЗНАНИИ СТРУКТУРЫ МОТИВА

Как показано А. В. Ермолиным, с возрастом (от младших школьников к студентам) снижается число ответов на вопросы о причине поступка, не связанных со структурой мотива, и, соответственно, увеличивается число ответов, затрагивающих тот или иной блок мотива. Это значит, что чем старше школьники, тем реже они ссылаются на внешние обстоятельства и факторы при объяснении собственных действий и поведения. О смещении с возрастом мотивационных детерминант в сторону внутренних факторов говорят и изменения соотношения между внешним и внутренним предпочтениями в сторону последнего мотиватора.

Возрастает и частота упоминания мотиватора «прогноз последствий», что свидетельствует об увеличении в процессе мотивации интеллектуальной сферы человека: ведь учет последствий возможен при достаточном развитии прогностической способности, базирующейся на когнитивных процессах (Л. А. Регуш, 1997).

Распределение ответов по таким мотиваторам «внутреннего фильтра», как декларируемая и недекларируемая нравственность, не выявило существенной возрастной динамики, что связано, вероятно, с формированием базисных нравственных установок уже в дошкольном возрасте.

Мотиватор «оценка своих возможностей» в большей степени был выражен у младших школьников.

В целевом блоке мотива наиболее заметные возрастные различия выявлены А. В. Ермолиным по такому мотиватору, как «процесс удовлетворения потребности», а именно снижение с возрастом числа ответов, относящихся к нему. В то же время выявлена, хотя и не очень отчетливая, тенденция увеличения с возрастом числа ответов, относящихся к мотиватору «опредмеченное действие», что может свидетельствовать о смещении процесса мотивации в сторону более четкого осознания предмета потребности.

С возрастом происходит изменение и *мотивации общения*. Однако об этом речь пойдет дальше (см. главу 10).

* * *

Итак, обобщая изложенное в этой главе, можно констатировать, что структурные и содержательные изменения в мотивах заключаются в следующем:

1) по мере развития личности ребенка появляются новые психологические образования, которые усложняют как процесс мотивации, так и структуру мотива, расширяя состав образующих мотив компонентов; это приводит к более обоснованному принятию решений и формированию намерений;
2) происходит развитие ранее возникших компонентов мотива: становится более многосторонней самооценка, увеличивается число интересов, обогащается нравственная сфера и т. д.;
3) рядоположность психических образований, побуждающих к действиям и поступкам, сменяется их иерархией, системностью;
4) происходит периодическая смена доминирующих потребностей, ценностей, идеалов и других мотиваторов, в связи с чем меняется направленность личности в разные возрастные периоды; так, социальные мотивы, в том числе и имеющие общественную направленность, с возрастом начинают занимать доминирующее место в жизни молодого человека;
5) увеличивается осознаваемость структуры мотива, собственное поведение предстает в сознании детей как внутренне побуждаемое, а не как «реактивное», обусловленное только внешними влияниями и обстоятельствами;
6) с возрастом увеличивается число случаев блокировки потребностных побуждений (желаний), т. е. чаще появляются «отрицательные» мотивы;
7) увеличивается число мотивационных установок;
8) в разные возрастные периоды ведущую роль в объяснении основания поступка играют различные мотиваторы.

10 МОТИВАЦИЯ ОБЩЕНИЯ

Общение является важным условием человеческого существования. Во все времена удовлетворение человеком своих потребностей происходило, как правило, с использованием общения. Уже поэтому общение имеет отношение к проблеме мотивации, являясь избираемым и планируемым способом, средством удовлетворения потребностей, влечений, желаний.

Но прежде чем говорить о мотивации общения, остановлюсь на понимании самого понятия «общение», поскольку, с моей точки зрения, сущность общения многими психологами понимается не совсем адекватно.

Общение — это частный вид коммуникации. Под коммуникацией понимается взаимодействие (связь) двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию. Коммуникация присуща и техническим системам, и взаимодействию человека с машиной, приборами, и взаимодействию человека с другими людьми и животными. Последний вид (и только последний!) и относится мною к общению как специфический для высокоорганизованных живых существ. При взаимодействии людей и животных возникает психический контакт. Это значит, что в процессе общения происходит не просто получение информации или обмен ею, но и вызов эмоций, обмен эмоциями — сопереживание или проявление отрицательного отношения к партнеру общения. Поэтому *человеческое общение — это связь между людьми, приводящая к возникновению обоюдного психического контакта, проявляющегося в передаче партнеру по общению информации (вербальной и невербальной) и имеющего целью установление взаимопонимания и взаимопереживания.*

Такое понимание общения означает, что некорректно говорить об общении с природой, искусством и т. п. Чтение литературы, просмотр телепередач тоже нельзя относить к общению, так как здесь процесс односторонний: от писателя или диктора — к субъекту, а обратный процесс отсутствует (именно поэтому мотивация читательской деятельности рассматривается мною отдельно).

10.1. ЧТО ТАКОЕ «ПОТРЕБНОСТЬ В ОБЩЕНИИ»

Вопрос об истоках общения до сих пор остается дискуссионным. Во-первых, дискутируется вопрос о том, имеется ли потребность в общении (или

коммуникативная потребность) как специфическая потребность, отличная от других социальных или духовных потребностей, или же за нее принимают разновидности последних. Во-вторых, если потребность в общении все-таки существует, то каково ее происхождение: является ли она врожденной (базовой) или вторичной, т. е. формируется в онтогенезе в процессе социализации ребенка. Оба этих вопроса явились предметом рассмотрения в монографии М. И. Лисиной (1986). Ниже я даю краткое изложение вопроса о потребности в общении по этой книге.

Что касается первого вопроса, то большинство авторов (Н. Ф. Добрынин, 1969; А. Г. Ковалев, 1963; А. В. Петровский, 1970; М. Айнсворт [M. Ainsworth, 1964]; Е. Маккоби и Дж. Мастере [E. Maccoby, J. Masters, 1970]; К. Обуховский, 1972) склонны считать, что потребность в общении является специфической самостоятельной человеческой потребностью, отличной от других потребностей, хотя на практике ее нередко сводят к более частным потребностям: потребности во впечатлениях (М. Ю. Кистяковская, 1970), в безопасности (А. Пейпер, 1962), в комфорте от соприкосновения с мягким теплым телом (X. Харлоу, М. Харлоу [H. Harlow, M. Harlow, 1966]) и др. Поэтому более логичной представляется позиция Л. И. Марисовой (1978), которая говорит о иерархичной структуре коммуникативных потребностей, служащей мотивационно-потребностной основой общения. В связи с этим она выделила девять групп коммуникативных потребностей:

1) в другом человеке и.взаимоотношениях с ним;
2) в принадлежности к социальной общности;
3) в сопереживании и сочувствии;
4) в заботе, помощи и поддержке со стороны других;
5) в оказании помощи, заботы и поддержки другим;
6) в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничестве;
7) в постоянном обмене опытом, знаниями;
8) в оценке со стороны других, в уважении, авторитете;
9) в выработке общего с другими людьми понимания и объяснения объективного мира и всего происходящего в нем.

В отношении второго вопроса — о происхождении потребности в общении — имеются две крайние точки зрения. Ряд ученых (А. В. Веденов, 1963; Д. Т. Кемпбелл [D. Campbell, 1965]) считают, что у человека имеется врожденная потребность в самом процессе общения.

Однако врожденность потребности в общении признается не всеми учеными (С. Л. Рубинштейн, 1946; Ф. Т. Михайлов, 1976; А. В. Запорожец, 1978; А. Н. Леонтьев, 1983). М. И. Лисина тоже считает, что эта потребность формируется прижизненно, как результат контакта ребенка со взрослыми.

В доказательство этому приводятся наблюдения, проведенные психологами над младенцами. В первые недели жизни ребенок не отвечает на обращения старших и сам к ним не адресуется (если не считать его плача, адресованного всем и никому конкретно). Но уже в возрасте двух месяцев он способен отличить «добрую» мимику или интонацию взрослого от «злой», причем на первую у него появляется реакция оживления: поворачивает голову из стороны в сторону, открывает и закрывает рот, перебирает ручками и ножками, пытается улыбаться.

Интересный эксперимент проведен О. В. Баженовой: взрослый наклонялся над. младенцем со специально отрепетированным «индифферентным» выражением лига. В первый раз экспериментатор, как правило, встречал со стороны младенца обычную реакцию оживления, но намеренно сохранял безучастный вид. Во второй ила последующие разы такой эксперимент вызывал плач — младенец протестовал против «необщения» с ним.

Эти и подобные им исследования привели М. И. Лисину к выделению четырех этапов становления потребности в общении и четырех критериев, по которым можно судить об этой потребности. Первый этап и критерий — внимание и интерес ребенка к взрослому; второй этап и критерий — эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; третий этап и критерий — инициативные действия ребенка, направленные на привлечение интереса взрослого; четвертый этап и критерий —чувствительность ребенка к отношению и оценке взрослого.

Однако и эти наблюдения не дают окончательного ответа на вопрос о происхождении потребности в общении, так как запаздывание проявления этой потребности у младенцев может быть связано с этапностью «созревания» мозговых структур и психики. По этому поводу М. И. Лисина ставит закономерный вопрос: не означают ли все указанные выше этапы становления потребности в общении, что она унаследована (точнее было бы — врожденная) и лишь «проявляется» после рождения ребенка?

Отвечая на этот вопрос отрицательно, она ссылается на исследование М. Ю. Кистяковской (1970), которая наблюдала, что в условиях госпитализма дети не проявляют к взрослым ни внимания, ни интереса даже по истечении 2-3 лет жизни. Но стоило педагогу наладить взаимодействие с ребенком, как в течение короткого времени удавалось далеко «продвинуть» его по пути развития, сформировать активное отношение к людям и окружающему миру. Все это можно принять, если рассматривать только потребность детей в общении *со взрослыми* для познания этих взрослых и самих себя через взрослых (что соответствует пониманию потребности общения М. И. Лисиной). Неясно, однако, а как обстояли у этих детей дела с общением друг с другом (по данным М. И. Лисиной, такая потребность возникает в два года), с животными.

М. И. Лисина определяет потребность в общении (коммуникации) как стремление к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке. Она полагает, что потребность в общении строится в онтогенезе на основе других потребностей, которые начинают функционировать ранее. Основой коммуникативной потребности она считает органические жизненные нужды ребенка (в пище, тепле и др.). Жизненная практика помогает ребенку открыть существование взрослого как единого источника поступления к нему всех благ, а интересы эффективного «управления» таким источником создают нужду ребенка в том, чтобы его выделить и исследовать (читай — нужду в общении со взрослым). Второй базовой потребностью, ведущей к возникновению коммуникативной потребности, является, по М. И. Лисиной, потребность в новых впечатлениях (о которой говорят Л. И. Божович, 1972; М. Ю. Кистяковская, 1970; Д. Берлин [D. Berlyne, I960]; Г. Кантор [G. Cantor, 1963]; Р. Фантц [R. Fantz, 1966]). Однако стремление ребенка к удовлетворению органических потребностей и получению информации — это еще не общение, пишет М. И. Лисина (действительно, как потребность может быть дея-

тельностью?). Лишь когда он захочет познать взрослого и самого себя, когда взрослый проявит внимание к ребенку, определит по отношению к нему свою позицию, тогда можно говорить и о потребности в общении.

При этом М. И. Лисина считает, что основной функцией общения является организация совместной с другими людьми деятельности для активного приспособления к окружающему миру, в том числе и для его преобразования.

Думается, что понимание потребности в общении и ее роли, данное М. И. Лисиной, слишком заужено и потому не очень удачно, впрочем, как и подмена понятия «потребность в общении» понятием «потребность в коммуникации», т. е. в получении и обмене информацией. С моей точки зрения, не всякая коммуникация является общением. Для последнего характерен не просто обмен или получение информации (ее можно получить и из газеты, телепередачи), а установление *психического контакта* между общающимися. Неясно, почему самопознание не может осуществляться без общения с другими людьми. Или к какому самопознанию и самооценке приводит общение с животными? Очевидно, что М. И. Лисина гиперболизированно рассматривает лишь одну из функций общения, которой она подменяет сущность потребности в общении. Более близко к сути этой потребности было бы понимание ее как *потребности в контакте с другим реальным или воображаемым живым существом.* Тогда можно говорить и о потребности ребенка в кукле, и о его любви к животным, и о стремлении кошек и собак к себе подобным, и о страданиях человека из-за нарушенных контактов с другими людьми (ведь в одиночной камере тюрьмы человек страдает не потому, что он не познает других и себя!)

В связи с этим вряд ли стоит искать причину прижизненного формирования потребности в общении только в совместной деятельности. Тогда надо признать, что у младенцев потребности в общении быть не может (как и у животных), так как совместная деятельность у них как таковая отсутствует. Между тем сама М. И. Лисина на основании исследований своих учеников делает вывод, что потребность в общении появляется у детей уже со второго месяца жизни.

Представление М. И. Лисиной, по существу, соответствует пониманию потребности в общении как вторичной, и возникновение ее не выходит за рамки концепции социального научения (именно так смотрят на эту потребность У. Бижу и Д. Байер, 1966: это нужда ребенка в помощи взрослого). Однако М. И. Лисина считает, что это не так. Рождение потребности в общении не сводится, по ее мнению, к надстройке новых сигналов над прежней потребностью, когда вид взрослого, звук его голоса и прикосновение напоминают ребенку о предстоящем насыщении или смене белья. Впервые недели жизни у ребенка появляется именно новая, отсутствовавшая ранее потребность— в общении — для понимания себя и других. Это не корыстная нужда в полезном человеке, а (говоря словами К. Маркса) высокая духовная потребность в том' величайшем богатстве, каким является другой человек, заключает М. И. Лисина.

Все это, может, и так. но не опровергает тезиса о вторичности этой потребности, на чем бы она ни базировалась. Даже если это потребность в познании себя и других, то все равно это частный случай проявления познавательной потребности. Если же понимать потребность в общении как потребность в психическом контакте, то взрослые (как и дети, животные), к которым ребенок привыкает, становятся просто средством удовлетворения потребности в контакте. А это значит, что и в данном

случае потребность в общении со взрослыми — не базовая, а вторичная, наподобие потребности в ложке, вилке для удовлетворения потребности в пище.

Нужно подчеркнуть, что потребность в собственно общении, если таковая все же существует, — это только одна причина общения как вида активности человека. Через процесс общения человек удовлетворяет потребность во впечатлениях, в признании и поддержке, познавательную потребность и многие другие духовные потребности.

Не случайно поэтому выделение в зарубежной психологии такого собирательного понятия, как *«мотив аффилиации», содержание которого отнюдь не однородно*. Это потребности: контактировать с людьми, быть членом группы, взаимодействовать с окружающими, оказывать и принимать помощь.

Таким образом, вопрос о наличии у человека собственно потребности в общении, специфичной по сравнению с другими социальными и духовными потребностями. остается открытым. Используемые при изучении этой потребности наблюдения за поведением младенцев не являются прямым доказательством наличия таковой. Регистрируемые параметры можно расценивать и как проявление любопытства, интереса к объекту, в роли которого выступает взрослый, и как операции общения. Более надежным критерием может быть изучение эмоциональных реакций в ответ на появление и особенно на исчезновение объекта общения, что позволило бы выявить у ребенка потребностное состояние в контакте с другим человеком, которое можно принять за чистую потребность в общении. Примером такой потребности, с моей точки зрения, является привязанность к другому человеку или животному (когда человек говорит: «я по тебе соскучился», то явно проявляется потребностное состояние, сопровождающееся соответствующей эмоцией). К сожалению, в этом плане можно сослаться только на исследование О. В. Баженовой, хотя жизненные ситуации показывают нам, что у детей эта потребность в контакте имеется. Так, уход родителей из дома по делам вызывает плач у ребенка, несмотря на то что он остается с бабушкой. ***Что же касается так называемой потребности в общении, о которой говорит М. И. Лисина, — это, с моей точки зрения, приобретаемое в онтогенезе знание о способе и средстве удовлетворения различных потребностей — путем общения (контакта) с другими людьми (или животными).*** Сам же мотив общения может строиться на совершенно различных основаниях (потребностях и целях).

Кстати, мотив общения понимается М. И. Лисиной по А. Н. Леонтьеву — как объект общения, т. е. мотивом у нее выступает другой человек, партнер по общению; критика такого понимания мотива дана мною выше (см. раздел 3. 2). Правда, почти тут же она пишет, что мотив — это опредмеченная потребность и что мотивы вырастают из потребностей, ведущими из которых являются: потребность во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке.

Потребность в общении выражена у разных людей неодинаково, в связи с чем говорят об экстра- и интровертах. Однако, по данным Л. С. Сапожниковой (1973), однозначная связь между стремлением к общению и экстра- и интровертностью не выявляется.

По ее же данным, стремление к общению подростков связано с уровнем притязаний. У лиц с адекватным уровнем притязаний стремление к общению выражено умеренно, у лиц с неадекватным уровнем — либо повышенное, либо пониженное. У де-

вочек, независимо от уровня притязания, стремление к общению более выражено, чем у мальчиков.

Рассматривая потребность человека в эмоционально-доверительном общении (аффилиации), И. В. Кузнецова (1999) выделяет две тенденции — надежду на аффилиацию (ожидание отношений симпатии, взаимопонимания при общении) и боязнь отвержения (страх того, что общение будет формальным). Сочетание этих тенденций дает четыре типа мотивации общения:

- высокая надежда на аффилиацию, низкая чувствительность к отвержению; в этом случае человек общителен вплоть до назойливости;
- низкая потребность в аффилиации, высокая чувствительность к отвержению; в этом случае потребность в поддержке, понимании остается неудовлетворенной и человек уходит в мир своих переживаний;
- низкие надежда на аффилиацию и чувствительность к отвержению; в этом случае человек предпочитает одиночество;
- высокие надежда на аффилиацию и чувствительность к отвержению; у человека возникает сильный внутренний конфликт: он стремится к общению и в то же время избегает его.

И. В. Кузнецова показала, что слабая потребность в аффилиации в сочетании с сильным мотивом достижения ведет к предпочтению деловых качеств партнера, в то время как сильная потребность в аффилиации, сочетающаяся с низким мотивом достижения, ведет к предпочтению дружеских отношений. Наибольших результатов в групповой работе достигают лица с сильной потребностью в аффилиации и с высоким мотивом достижения.

Как показано О. А. Тырновой (1996) ведущими мотивами общения являются: у девушек — желание поделиться различными мыслями и переживаниями, а также любопытство; у юношей — общность интересов и дел.

10.2. ЦЕЛИ ОБЩЕНИЯ

Цели общения могут быть функциональными и объектными. Функциональными целями общения могут быть:

— оказание помощи другому человеку;
— получение помощи;
— поиск партнера для беседы, совместной игры, деятельности и т. п. (т. е. партнера взаимодействия);
— поиск человека, от которого можно получить понимание, сочувствие, эмоциональный отклик, похвалу;
— самовыражение (общение с теми, кто дает возможность проявить силу, ум, способности, умения);
— приобщение другого (других) к своим или общечеловеческим ценностям (воспитание, обучение);
— изменение мнения, намерения, поведения другого человека (об используемых для этого приемах воздействия уже говорилось в главе 6).

В связи с этими целями центральным моментом в мотивации общения становится *выбор постоянного или ситуативного партнера общения (цели-объекта)*. а для исследователя-психолога — изучение причин и факторов, обусловливающих такой выбор или отказ от него.

Наиболее распространенной причиной выбора постоянного партнера общения. в частности детьми, по данным многих авторов является привлекательность другого человека как личности по нравственным, деловым или физическим качествам. проявление к этому человеку симпатии, любви, т. е. эмоциональное отношение. Так. у дошкольников привязанность к ровесникам обеспечивают такие качества последних, как чуткость, отзывчивость, проявление заботы и внимания, справедливость. приветливость, учет интересов другого, дружелюбие. Как показала Н. Г. Полехина (1971), потребность учащихся в общении с учителями во внеурочное время возникает при наличии у последних следующих качеств: человечности, хорошего характера, чувства юмора, тактичности. Учитель должен обладать эрудицией, умением найти контакт, быть хорошим собеседником, понимать учащихся.

Деловые качества (интеллект, умение организовать игру, учиться, трудиться) тоже могут явиться причиной выбора постоянного или временного партнера общения (В. Н. Лозоцева, 1978; В. Хартан, 1970; Я. Л. Коломинский, 1976). В возникновении привязанности к кому-либо может играть роль (причем уже у детей 3-7 лет) и внешняя привлекательность человека (Т. А. Репина, 1988).

Немаловажную роль в выборе партнера общения играет наличие общих интересов, ценностей, мировоззрения, а также необходимость сотрудничества, взаимодействия в процессе получения или оказания помощи. В ряде случаев выбор партнера общения обусловлен внешними факторами: близостью проживания, знакомством родителей (для детей) и т. д.

Устойчивость пар общения студентов (а следовательно, и устойчивость мотива общения), по данным И. К. Широковой (1973), не зависит от близости партнеров по социометрическому статусу и экстраверсии, но связана с близостью по нейротизму и эмоциональной экспансивности; кроме того, устойчивыми оказались пары с противоположными значениями невербального интеллекта и силой нервной системы.

Вообще, данные о психологических факторах (мотиваторах), влияющих на выбор партнера общения и устойчивость пар общения, кажутся на первый взгляд довольно противоречивыми. Н. Н. Обозов (1979) обнаружил, что чаще дружат люди, сходные по характеристикам личности. Т. Б. Карцева (1981), исследовав пары друзей и недругов, выявила, что в них соединяются и по принципу сходства, и по принципу контраста. Более половины друзей оказались людьми довольно замкнутыми, примерно половина из них обладала одинаковым уровнем интеллекта, а другая половина — разным; чуть больше половины друзей показали разный уровень доминантности и «озабоченности — беспечности». Обнаружилось, что два рассудительных, осторожных, благоразумных или же робких и нерешительных человека редко бывают друзьями.

В действительности эти противоречия во многом преодолимы, если учесть, что врожденные качества в совместимых парах чаще контрастны, а приобретенные (ценности, установки и т. п.) — чаще подобны.

Нежелание общаться с тем или иным учащимся в большей степени связано с его негативным поведением (недисциплинированностью, агрессивностью и неопрятностью) — в младших классах и с отрицательными нравственными качествами (лживостью, нечестностью, завистливостью, ленью) — у подростков.

Мотивы общения подростков с родителями изучены С. В. Белохвостовой (1983). Наиболее значимым мотивом общения подростков с мамами (80% ответов) является желание поделиться своим настроением, передать свои переживания. В общении с папами этот мотив отмечен только 19% подростков. Вторым по значимости (74% ответов) мотивом общения с мамами является необходимость в регуляции с их стороны действий и поступков подростков. Подростки ориентированы на регулятивное общение с мамами в большей степени, чем с папами. В общении с последними этот мотив отмечен только в 24% случаев.

В общении с папами наиболее значимым оказался мотив «хочу узнать как можно больше нового и интересного» (84% ответов). В общении с мамами этот мотив отмечен у 58% опрошенных подростков.

10.3. ЗАСТЕНЧИВОСТЬ КАК ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ МОТИВАТОР ОБЩЕНИЯ

Удовлетворению потребности общения может препятствовать такое личностное качество субъекта, как *застенчивость*. По данным В. Н. Куницыной (1995), 33% взрослого населения нашей страны попадают в категорию застенчивых (30% женщин и 23% мужчин). У школьников распространенность застенчивости колеблется от 25 до 35%. Вот как описывают общение застенчивого человека В. Н. Куницына и Е. Н. Бойцова (1983).

В группе людей застенчивый человек обычно держится обособленно, редко вступает в общий разговор, еще реже начинает разговор сам. При беседе ведет себя неловко, пытается уйти из центра внимания, меньше и тише говорит. Такой человек всегда больше слушает, чем говорит сам, не решается задавать лишние вопросы, спорить, свое мнение обычно высказывает робко и нерешительно.

Его трудно вызвать на разговор, часто он не может выдавить из себя ни слова, ответы обычно односложны. Застенчивый человек часто не может подобрать для разговора нужные слова, нередко заикается, а то и вовсе замолкает; для него характерна боязнь предпринять что-либо на людях. При всеобщем внимании к нему — теряется, не знает, что ответить, как реагировать на реплику и шутку; застенчивому общение нередко бывает в тягость. Характерным для таких людей является трудность принятия решения.

Затруднения в общении, испытываемые застенчивым человеком, часто приводят к тому, что он замыкается в себе, а это, в свою очередь, нередко ведет к одиночеству, невозможности создать семью. Напряжение, испытываемое застенчивым при общении с людьми, может привести к развитию неврозов.

Застенчивость и связанные с нею трудности общения особенно резко проявляются в юности. При этом взрослые принимают ее за скромность или скрытность, а

сами подростки и юноши пытаются скрыть за внешней развязностью и даже грубостью (особенно это характерно для мужского пола).

И. С. Кон (1989) полагает, что застенчивость обусловлена интроверсией, пониженным самоуважением и неудачным опытом межличностных контактов. Что касается личностных свойств (интроверсии и самоуважения), то здесь еще стоит полумать — а не обстоит ли дело как раз наоборот: не являются ли низкая общительность и пониженное самоуважение следствием застенчивости?

Преодолению застенчивости, как считают многие психологи, занимающиеся проблемой общения, способствует овладение навыками общения, особенно в детском и подростковом возрасте.

10.4. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБЩЕНИЯ

В младенческом возрасте ярко выражена потребность общения с родителями, особенно с матерью. Поэтому дефицит такого общения в течение 5-6 месяцев приводит к необратимым негативным сдвигам в психике ребенка, нарушает эмоциональное, умственное и физическое развитие, приводит к неврозам.

К концу первого года жизни у детей появляется довольно устойчивое стремление к общению со сверстниками: они любят бывать среди других детей, хотя еще не играют с ними. Со второго года общение со сверстниками расширяется, а у 4-летних оно становится одной из ведущих потребностей. При этом у них возрастают самостоятельность и инициатива, т. е. поведение становится все более внутренне детерминированным.

Как отмечает М. И. Лисина, содержание потребности в общении (а точнее было бы — мотива общения) на разных этапах онтогенеза может быть разным (не есть ли это лучшее доказательство того, что специфической первичной, базовой потребности в общении нет и что потребность в общении — это потребность в способе удовлетворения других потребностей ?). В первые 7 лет жизни ребенка содержание этой потребности состоит: у детей 2-6 месяцев от рождения — в доброжелательном внимании, у детей от 6 месяцев до 3 лет — в сотрудничестве, у детей 3-5 лет — в уважительном отношении взрослого, у детей 5-7 лет — во взаимопонимании и переживании. Таким образом, с возрастом содержание потребности в общении (а точнее было бы сказать — содержание мотива общения) становится богаче, разнообразнее. При этом меняется и значение взрослого как объекта общения. Для детей до 6 месяцев взрослый является источником ласки и внимания, а само общение имеет для ребенка личностный смысл. Для детей от 6 месяцев до 3 лет взрослый — это партнер по игре, образец для подражания, оценщик знаний и умений ребенка; общение с ним имеет деловой смысл. Для ребенка от 3 до 5 лет взрослый — это источник познания, эрудит, и общение с ним имеет познавательный смысл. Для детей 5-7 лет взрослый — это старший друг, и общение снова принимает личностный смысл.

В младших классах ведущей снова становится мотивация общения со сверстниками и формируется устойчивый круг ближайшего общения. Потребность в эмоциональной поддержке сверстников бывает столь велика, что дети не всегда задумыва-

ются о принципиальных основах этих отношений. Отсюда случаи «ложного товарищества», «круговой поруки».

Считается, что максимума развития мотив общения со сверстниками достигает в 11-13 лет. Как показано Д. И. Фельдштейном, о стремлении к стихийно-групповому общению заявляли только 15% подростков, хотя реальное наличие такой формы общения зафиксировано у 56% детей 11-15 лет. Происходит это потому, что часто не удовлетворяется потребность в социально-ориентированной форме общения, которой отдают предпочтение большинство подростков. Поэтому они вынуждены удовлетворять потребность в общении в стихийно формирующихся группах. Н. И. Вишневская (1981) изучила факторы, привлекающие школьников в неформальные уличные группы общения. Это прежде всего недостатки в организации досуга и плохие взаимоотношения с родителями. В то же время в уличных группах привлекают (в порядке убывания): отсутствие взрослых, свобода действий, эмоциональные контакты со сверстниками обоего пола, пребывание в уединенных местах, шумные прогулки по улицам, совместные проделки, возможность покурить и выпить вина.

У некоторых подростков не исчезает и стремление к общению со взрослыми. Но в 7-8-м классах этот мотив приобретает новое качество: у четверти школьников появляется *потребность в доверительном общении со взрослыми* (А. В. Мудрик, 1981).

В юношеском возрасте происходит существенное обновление мотивов общения. Расширяется круг общения, а также его цели. Разрушается внутригрупповое общение со сверстниками, усиливаются контакты с лицами противоположного пола, а также со-взрослыми при возникновении сложных житейских ситуаций (И. С. Кон, 1989). Заметно усиливается потребность во взаимопонимании с другими людьми: у юношей — с 16% в седьмом классе до 40% в девятом, у девушек — соответственно с 25 до 50%, что связано с формированием самосознания.

За время обучения в школе у части учащихся появляется мотив общения с учителями во внеучебное время. Н. Г. Полехина (1971), изучавшая этот вопрос, отмечает, что выраженность этого мотива зависит от типа школы (обычная или интернат — в нем стремление к общению выше) и от статуса учителя (чем выше статус, тем больше стремление, хотя имеются и исключения, что связано с характером учителя, его стилем руководства).

Значимость личностных факторов выбираемого для общения партнера в разные возрастные периоды не одинаковая. Е. Ф. Рыбалко (1990) показала, что в дошкольный период осуществляется переход от непосредственных форм общения к мотивированному общению разного уровня. По ее терминологии, непосредственные формы избирательного общения означают выбор партнера без каких-либо объяснений со стороны ребенка, что характерно для детей младшего дошкольного возраста, вступающих в кратковременные контакты со сверстниками и часто меняющих товарищей по совместным играм. Большинство старших дошкольников обосновывают свою избирательность в общении со сверстником, но по-разному. Чаще всего мотивировка носит эмоциональный характер: «Потому что нравится с ним играть». Редко назывались функциональные причины: помощь, забота о другом.

Младшие школьники тоже относительно редко в качестве мотива общения называют желание помочь товарищу, в то время как у подростков это довольно распро-

страненное основание общения. У младших школьников основание общения нередко базируется на внешних факторах: «живем по соседству», «моя мама знает ее маму», «в спальне кровати рядом» и т. д. У подростков такие мотивировки не встречаются, но зато появляются обоснования, учитывающие качества партнера общения: «волевой», «честный», «смелый» и т. п.; указываются также его деловые качества: хорошо играет в футбол, хорошо играет на гитаре и т. п.

У шестиклассников появляются мотивы выбора, связанные с потребностью внутреннего (духовного) общения: «вместе мечтать», «вместе строить разные планы в жизни».

Поданным С. П. Тищенко(1970), пятиклассники в абсолютном большинстве случаев хотели бы дружить с популярными учащимися; в 8-х классах этот фактор выбора постоянного партнера общения проявился только у 20 % школьников.

Еще недавно учащиеся наших школ при выборе партнера общения не задумывались, с детьми какой национальности они хотели бы учиться, играть, дружить. В последние годы, по данным Д. И. Фельдштейна, картина изменилась: уже 69% 6-7-летних школьников, выбирая товарища, на первое место по значимости ставят его национальную принадлежность. У подростков этот процент еще выше — 84.

Об устойчивости выбора партнера для общения у маленьких детей говорить не приходится. Например, Л. Н. Галигузова (1980) установила, что дети раннего возраста нередко не могут узнать среди трех сверстников того, с кем перед этим 15 раз встречались наедине и подолгу играли.

С возрастом, как показал А. В. Мудрик (1981), устойчивость в выборе партнера общения повышается, в частности, у школьников — до 7-го класса.

10.5. КЛАССИФИКАЦИЯ МОТИВОВ ОБЩЕНИЯ

Н. П. Ерастов (1979) дает классификацию мотивов общения, в основе которой, по существу, лежат различные виды потребностей (хотя сам автор так не считает, разделяя потребности, интересы, капризы, привычки): мотив-потребность, мотив-интерес, мотив-привычка, мотив-каприз и мотив-долг. К сожалению, раскрытие внутреннего содержания этих мотивов у автора не всегда логично.

Кроме приведенной классификации, при сопоставлении мотивов общения коммуникатора и адресата Н. П. Ерастов выделяет три вида их соответствия друг другу: *взаимодействующие* (которые в процессе общения сближаются по содержанию друг с другом, будучи первоначально даже разными), *противодействующие* (которые исключают друг друга, противоположны по направленности — один желает узнать правду, а другой не хочет ее говорить) и *независимо протекающие* (не влияющие друг на друга: у общающихся разные цели, но каждый не имеет ничего против цели другого).

Мотивы общения могут быть деловыми и неделовыми (личностными). Последние имеют отношение к знакомству, дружбе, привязанности, любви. В свою очередь, эти мотивы можно разделить в соответствии с двумя видами общения — желательным и нежелательным, в основе которых лежат разные мотивы общения (желание или нежелание общаться с данным человеком).

11 МОТИВАЦИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

11.1. МОТИВАЦИЯ НОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Так называемое *нормативное (социальное) поведение является разновидностью подражания.* Термин «социальные нормы» обычно используется для указания на существование стандартов, правил (как предписывающих, так и запрещающих), которых должны придерживаться члены группы или общества. Общество требует от личности конформности, согласия с данными нормами. Соблюдая в своем поведении эти нормы, человек становится похожим на остальных членов группы, социальной общности, приобщается к ней, становится «как все». Получается, что эти внешние по отношению к человеку нормы как бы управляют его поведением, заставляют действовать так, а не иначе.

В тоже время даже одинаковые внешние нормы поведения для разных людей имеют различный внутренний смысл. Например, как показано О. Д. Стаматиной (1977), имеются по крайней мере три вида мотивации устойчивого честного поведения, отражающие уровень социальной зрелости личности. Одни обосновывают необходимость такого поведения преимущественно утилитарно-практически: потому, что нечестных лишают доверия, не уважают и т. д. Другие связывают необходимость быть честным с потребностями общества, но подчас рассматривают ее как самопожертвование. Третьи выражают полное осознание личного и общественного значения этой необходимости, принимают ее как самостоятельную ценность, безотносительно к возможным последствиям.

Нормы социального поведения не выполняются сами собой. Они должны быть интериоризованы, должны стать — по Шварцу — «личными нормами». Кроме того, существует ряд факторов, снижающих их императивность. В частности, в связи с этим Д. Дарли и Б. Латане (J. Darley, B. Latane, 1968) выдвинули тезис о *феномене социального торможения* при оказании помощи во время чрезвычайных происшествий. Этот феномен проявляется в трех вариациях.

Первая — это препятствие публики: в присутствии других людей человек стремится избежать действий, которые могут смутить его. Поэтому, остерегаясь попасть впросак, он сдерживается и ничего не предпринимает. Вторая вариация — *социальное влияние:* наблюдая за поведением других людей, присутствующих при

чрезвычайном происшествии, человек может решить, что его вмешательство нежелательно или что ничего особенного не происходит. Побуждение оказать помощь снова затормаживается. Третья вариация — *диффузия ответственности:* присутствие других людей ослабляет у субъекта чувство ответственности, которая распределяется между всеми. Но поскольку так думает каждый, то в группе люди реже приходят на помощь пострадавшему.

С другой стороны, при принятии группового решения «диффузия ответственности» способствует росту уровня риска, что может иметь как позитивные, так и негативные последствия.

Так, И. Дженис (1972), анализируя различные военные и политические решения. открыл явление, названное им «групповое мышление» *(groupthink)*[1]. Оно означает стиль мышления людей, которые полностью включены в единую группу, и в этой группе стремление к единомыслию важнее, чем реалистическая оценка возможных вариантов действий. Это мышление характеризуется конформизмом, тенденциозным подбором информации, сверхоптимизмом, убеждением во всесильности группы и в непогрешимости ее взглядов. Все это увеличивает вероятность принятия рискованных решений. Несмотря на то что ошибочность взглядов и решений такой группы вскоре становится очевидной, принятый курс действий и разработанные концепции, вместо кардинального их изменения, продолжают отстаиваться и осуществляться. Очевидно, что феномен «группового мышления» относится не только к политикам и военным, но и к научным коллективам; и здесь за примерами далеко ходить не надо, достаточно вспомнить некоторые физиологические и психологические школы (и поведение их представителей в процессе устных и печатных дискуссий), которые десятилетиями могут «вариться в собственном соку», «пережевывая» идею, выдвинутую лидером школы.

Нормативное поведение, связанное с предъявлением группой определенных требований к субъекту, может приводить к такому явлению, как *перфектализм.* Это происходит в том случае, когда для исполнения желаемой социальной роли человеку не хватает ни способностей, ни образования. Он прилагает все силы, перенапрягается; происходит конфликт между исполняемой ролью и «Я», при котором оценка роли значительно превышает оценку собственного «Я». В результате человек становится перфекталистом, изнуряющим себя непосильным трудом.

Иногда следование принципу неукоснительного соблюдения правил, служебных обязанностей приводит к неадекватному поведению. Примером этого может служить поведение двух сторожей берлинского метро во время бегства гитлеровцев из города в мае 1945 года при наступлении наших войск. Пытаясь уйти из города по тоннелям метро, на одном из его участков беглецы наткнулись на водонепроницаемую переборку, препятствовавшую дальнейшему продвижению. Разъяренные люди требовали от сторожей поднять ее, но те отказывались, ссылаясь на какой-то параграф из устава 1923 года, который действительно предписывал опускать переборку каждый вечер после прохода последнего поезда. В течение многих лет в обязанности этих сторожей входило следить за этим. И хотя уже более недели здесь не проходил ни один поезд, эти законопослушные служаки все равно действовали согласно уставу.

[1] Подробнее об этом феномене см. *Пайнс Э., Маслач К.* Практикум по социальной психологии (СПб: Изд-во «Питер», 1999) и *Майерс Д.* Социальная психология (СПб: Изд-во «Питер», 1997, 1998, 1999).

11.2. МОТИВАЦИЯ ПОМОЩИ И АЛЬТРУИСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

В западной психологии значительное внимание уделяется рассмотрению мотивации помощи. В зависимости от того, какие цели преследует человек, оказывающий помощь, она делится на корыстную и бескорыстную (альтруистическую). Под альтруистическим (просоциальным) следует понимать поведение, направленное на благо других и не рассчитанное на какую-либо внешнюю награду. Оно в большей степени ведет к благополучию другого человека, чем самого субъекта, и обусловлено не внешним социальным давлением и не присутствием человека, способного оценить благородство поступка.субъекта. Это поведение, которое обусловлено наличием у человека ряда душевных качеств (личностных диспозиций) — сострадательности, заботливости, чувства долга, ответственности — и отсутствием качеств, не способствующих проявлению альтруизма, — подозрительности, жадности, скептицизма.

Мотивации помощи психологи стали уделять значительное внимание лишь с 60-х годов XX века, свидетельством чему является наличие в монографии X. Хекхаузена специального раздела, содержание которого, с небольшими отступлениями, касающимися работ отечественных психологов, кратко излагается мною ниже. Диапазон помощи весьма широк: от мимолетной любезности до оказания помощи человеку в опасной для него ситуации ценой собственной жизни. При этом, принимая решение об оказании услуги или помощи, человек учитывает такие факторы, как затраты времени, прилагаемые усилия, денежные расходы, отсрочку своих планов, неудовлетворение своих потребностей, опасность для своего здоровья и жизни.

Поведение, связанное с оказанием помощи, провоцируется ситуацией, в связи с чем мотивацию этого поведения можно отнести, по данной мною в главе 4 классификации, к третьему типу (внешнеобусловленная мотивация). При этом важно, как субъект оценивает эту ситуацию, какую значимость ей придает. Важно выяснить, нуждается ли кто-либо в его помощи, какого характера должна быть она, стоит ли ему вмешиваться лично. Например, если у субъекта просят денег, он должен решить, кем является просящий: просто попрошайкой, который пытается его одурачить, или же человеком, действительно находящимся в бедственном положении. Сообщаемые просящим дополнительные сведения влияют на оценку ситуации и принимаемое решение. Как показали Б. Латане и Дж. Дарли (B. Latane, J. Darley, 1970), только при просьбе небольшой суммы денег количество людей, замотивированных на альтруистический поступок, оказывается значительно меньшим, чем в случае, когда просящий объясняет причину своего бедственного положения («украли кошелек со всей получкой, пенсией и т. п.»). Эти данные не отрицают роли нравственных качеств личности (личностных диспозиций) в проявлении альтруизма, но показывают, что дело не только в них, аив «холодном рассудке», в оценке значимости ситуации (т. е. в оценке ее как действительно требующей помощи). Кроме того, могут играть роль и возникающие у субъекта, при обращении к нему с просьбой, состояния неловкости или страха при мысли об отказе.

Имеет значение и взвешивание субъектом *затрат* (последствий поступка для себя) и *польз* (последствий для обратившегося с просьбой). Человек тем меньше готов оказать помощь, чем дороже она ему обходится, как материально, так и духовно (например, возможность вступления в конфликт с кем-то из-за принятия на себя ответственности (Л. Берковитц, Л. Даниэльс [L. Bercovitz, L. Daniels, 1964]).

«Порог» пробуждения желания оказать помощь зависит от наличия образца для подражания. Например, Х. Хорнштейн, Е. Фиш и М. Холмс (H. Hornstein, E. Fisch, M. Holmes, 1968) установили, что если прохожий находит бумажник с вложенной в него запиской от человека, ранее нашедшего его и сообщающего, что отсылает этот бумажник его владельцу вопреки совету друга (или несмотря на то, что сам когда-то терял бумажник), то количество людей, возвративших находку владельцу, оказывается в этом случае в три раза больше, чем в случае, когда в записке написано, что бумажник возвращается по совету друга или сообразуясь с собственным опытом.

В реальной ситуации процесс принятия решения о помощи проходит ряд этапов: восприятие ситуации как беды, оценка ее причин, оценка наличных возможностей оказания помощи и выбор одной из них, формирование намерения оказать помощь. На отдельных стадиях этот процесс может замедляться или нарушаться, например из-за наличия других людей, способных оказать помощь *{эффект «диффузной ответственности»)*. По сути, каждый перекладывает ответственность и формирование намерения оказать помощь на плечи другого. Так, Б. Латане и Дж. Родин (B. Latane, J. Rodin, 1969) показали в эксперименте, что, слыша, как в соседней комнате кто-то падает с лестницы и кричит от боли, бросаются на помощь 70% испытуемых, если они были в своей комнате одни, и только 40% тех, кто находился в комнате вдвоем.

Правда, имеются и исключения. В случае внезапного падения пассажира в поезде метро оказание ему помощи не зависело от количества пассажиров, а ее латентное время с ростом числа пассажиров даже уменьшалось. В организованных группах диффузия ответственности также не наблюдалась. С другой стороны, на нее влияет вид человека, которому требуется помощь: опьянение, сочащаяся изо рта кровь, неопрятный вид увеличивали диффузию ответственности.

Как отмечает Х. Хекхаузен, изучая мотивацию помощи, исследователи явно увлеклись внешними обстоятельствами, затратами времени и усилий, не уделяя должного внимания личностным особенностям. Совершенно очевидно, что одним из внутренних факторов альтруистического поведения является *соблюдение норм или некоторых универсальных правил поведения* (одной из них является христианская заповедь «Возлюби ближнего твоего, как самого себя»). Действенность этих заповедей и правил зависит от того, насколько человек интериоризировал их, насколько они стали для него внутренними стандартами, насколько поведение в соответствии с ними является для него ценностью. Чем более интериоризованы нормы в качестве стандартов поведения личности, тем сильнее поведение определяется предвосхищением его последствий для самооценки и тем меньше оно зависит от внешних обстоятельств.

Норма социальной ответственности требует оказания помощи старому, больному или бедному человеку (мотив заботливости). Показано (И. Горовиц [I. Horowitz, 1968]), что чём больше нуждающийся в помощи человек считается виновником своего положения, тем меньше окружающие чувствуют себя ответственными

за оказание ему помощи. Усиливает готовность к помощи образец чьего-то поведения по оказанию помощи. Причем влияние образца бывает более сильным в случае, когда субъект непосредственно видит саму помощь, а не слушает нравоучительный рассказ о ней (Дж. Браун [J. Brown, 1933]).

Норма взаимности («ты мне — я тебе») обусловливает обмен материальными благами, действиями, благодеяниями и даже вредом («око за око, зуб за зуб»). Воздаяние как за добро, так и за зло направлено на воссоздание равновесия между индивидами и группами (на то, чтобы «расквитаться») и представляет собой основополагающий принцип, воспринимаемый как справедливость. При этом если инициативу в осуществлении нормы социальной ответственности берет на себя помогающий, то это скорее всего реакция признательности за оказанную ранее этому субъекту помощь. Однако если помощь оказывается с расчетом на взаимность, то она теряет свой альтруистический характер. Мотивация помогающего воспринимается тем недоверчивее, чем утрированнее кажется помощь и чем менее в ней нуждаются. В таких случаях возникает подозрение, что помощь оказывается с корыстной целью, обязывая получающего помощь компенсировать ее в будущем в соответствии с нормой взаимности (Дж. Шоплер [J. Schopler, 1970]).

Но иногда и бескорыстная помощь может вызвать негативную реакцию объекта помощи, например когда он не имеет возможности отблагодарить за нее.

Важным свойством личности, предрасполагающим к альтруистическому поведению, является предрасположенность к *сопереживанию* человеку, нуждающемуся в помощи *(эмпатия)*. Чем больше человек склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи в конкретном случае (Дж. Кок и др. [J. Coke, C. Batson, K.McDevis, 1978]).

По мнению Т. П. Гавриловой (1981) и других психологов, эмпатия может проявляться в двух формах — сопереживания и сочувствия. Сопереживание — это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Сочувствие — это отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого (выражение сожаления, соболезнования и т. п.). Первое, считает Т. П. Гаврилова, основано в большей мере на своем прошлом опыте и связано с потребностью в собственном благополучии, с собственными интересами, второе основано на понимании неблагополучия другого человека и связано с его потребностями и интересами. Отсюда сопереживание более импульсивно, более интенсивно, чем сочувствие. Мне все же представляется, что сочувствие не всегда отражает эмпатию, оно может выражаться даже бесстрастно, просто из вежливости («да, я понимаю.что это неприятно, но меня это не касается, не трогает»). Кроме того, Л. П. Калининский с соавторами (1981) считают, что при разделении эмпатических реакций вернее было бы говорить не столько о критерии разнонаправленное™ потребностей, сколько о степени эмоциональной вовлеченности своего «Я» во время такой реакции. Они полагают, что сопереживание является больше индивидным свойством, так как связано с такой типологической особенностью, как слабость нервной системы, а сочувствие — личностным свойством, которое формируется в условиях социального обучения.

Т. П. Гаврилова изучила возрастно-половые проявления той и другой формы эмпатии и обнаружила, что сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма эмпатии, характерно в большей степени для младших школьников, а сочувствие, как более сложная опосредованная нравственным знанием форма

эмпатического переживания, — для подростков. Кроме того, выявилось, что сопереживание взрослым и животным чаще было выражено у мальчиков, а сочувствие — у девочек. Сопереживание сверстникам, наоборот, чаще внражалось девочками, а сочувствие — мальчиками. В целом и мальчики и девочки чаще выражали сочувствие, чем сопереживание.

С. Шварц и Г. Клаузен (5. Schwartz, G. Clausen, 1970) показали, что готовность к оказанию помощи более выражена у людей с внутренним локусом контроля, воспринимающих себя как активных субъектов действия.

Е. Стауб (E. Staub, 1974) отмечает положительную роль уровня морального развития и отрицательную роль макиавеллизма (пренебрежение моральными принципами ради достижения цели) для готовности оказать помощь.

В связи с этим можно констатировать, что проявление альтруизма связано с двумя мотивами: морального долга (МД) и морального сочувствия (МС). Человек с МД совершает альтруистические поступки ради нравственного удовлетворения, самоуважения, гордости, повышения моральной самооценки (избегание или устранение искажения моральных аспектов Я-концепции представления о себе), относясь при этом к объекту помощи совершенно по-разному (и даже, иногда, отрицательно). Помощь носит жертвенный характер («отрывает от себя»). Люди с МД (а это в основном лица авторитарного типа) характеризуются повышенной личной ответственностью.

Человек с МС проявляет альтруизм в связи с идентификационно-эмпатическим слиянием, отождествлением, сопереживанием, но иногда не доходит до действия. Его помощь не имеет жертвенного характера, альтруистические проявления неустойчивы из-за возможного уменьшения идентификации и повышения личной ответственности.

Установлено, что 15% людей вообще не имеют этих мотивов, остальные примерно поровну делятся на тех, кто имеет одинаковую силу обоих мотивов, и тех, у кого один из мотивов преобладает.

С. Шварц (S. Schwartz, 1977) разработал процессуальную модель альтруистического действия, включающую в себя 4 стадии и 9 этапов.

1. *Стадия актуализации* — восприятие нужды и ответственности:
   - осознание того, что человек находится в состоянии нужды;
   - понимание того, что существуют действия, способные облегчить его положение;
   - признание своей способности содействовать такому облегчению;
   - восприятие себя в определенной мере ответственным за изменение ситуации.
2. *Стадия обязанности* — конструирование норм и зарождение переживания моральной обязанности:
   - активизация существовавших ранее или заданных ситуацией личностных норм.
3. *Стадия защиты* — рассмотрение потенциальных реакций, их оценка и переоценка:
   - определение затрат и оценка возможных исходов;
   - переопределение ситуации и ее переоценка посредством отрицания: состояния нужды (его реальности или серьезности), ответственности за свое действие, уместности актуализированных перед этим норм;
   - повторение предшествующих этапов с учетом произведенных переоценок.

4. *Стадия реакции:*

—действие или бездействие.

К сожалению, Шварц не указывает, к какой стадии или этапу относятся отмечаемые им три причины оказания помощи: эмоциональное или эмпатическое возбуждение, актуализация социальных ожиданий (позитивные или негативные оценки со стороны других) и привлекательность самооценок (сохранение своего «Я» в собственных глазах, избегание ущемления чувства собственного достоинства); он не указывает также, насколько описанные им стадии отвечают альтруистическому поведению (ведь очевидно, что определение затрат и оценка со стороны других противоречат пониманию альтруизма).

11.3. МОТИВАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Изучение этого вопроса является прерогативой социальных психологов. В нем выделяются следующие аспекты: мотивы поиска брачного партнера, мотивы семейной жизни, мотивы разводов.

Среди мотивов поиска брачного партнера, по данным Н. Ф. Федотовой и Л. А. Филипповой (1977), наиболее часто указываются: стремление к половой близости, желание проявлять заботу (эти мотивы чаще отмечаются мужчинами), желание испытывать заботу (чаще отмечается женщинами), желание любить и быть любимым (чаще — у женщин), стремление найти подобного себе человека, желание быть понятым. Мотивация на организацию семьи сильнее выражена у женщин, чем у мужчин (Н. Г. Юркевич, 1970).

3. И. Файнбург (1970) сводит мотивацию брака к трем основным причинам: биологической, социально-культурной и экономической.

Мотивы вступления в брак существенно зависят от социального положения субъекта, его пола, возраста, имеющихся ценностей жизни и других факторов. У большинства молодых людей главным мотивом выбора будущего супруга называлась любовь (А. Г. Харчев, 1979; С. И. Голод, 1984, 1990; Н. Г. Юркевич, 1970, и др.). Так, по данным обследования в 1968-1971 годах жителей города Перми этот фактор отмечен у 73% рабочих и у 92% студентов. Отмечается и роль материального фактора в выборе супруга, т. е. желание быть материально обеспеченным («брак по расчету»). Играет роль и желание связать свою судьбу со знаменитым, популярным, известным в обществе человеком («покупаться в лучах его славы»), стремление к семейному уюту, боязнь одиночества, желание иметь детей и проявлять взаимную заботу (все это чаще отмечается женщинами), привычка друг к другу (Н. Ф. Федотова и Л. А. Филиппова). С возрастом (от 18 до 30 лет) различия между мотивами вступления в брак у обоих супругов уменьшаются (т. е. чем старше супруги, тем чаще совпадают их мотивы). Наибольшее сходство наблюдается в случаях, когда муж несколько старше жены, а наибольшее расхождение — когда жена старше мужа или муж намного старше жены.

Присутствует и мотив стереотипа (по принципу «все так делают»), причем, по данным Н. Г. Юркевича, именно легкомысленные браки чаще всего бывают неудачными (впрочем, как и браки по расчету).

Эстонским социологом Э. Тийт (1975) выделено три группы целей вступления в брак: совместное воспитание детей, развитие супругов как личностей (включая увлечения на досуге и интенсивное и содержательное внутрисемейное общение) и создание своего домашнего очага с приданием ему своеобразия и уюта.

В то же время, несмотря на, казалось бы, наиболее приемлемую в обществе причину брака — любовь, она не гарантирует прочности брака (Д. М. Чечота, 1976). Видимо, все дело в том, что под одним и тем же мотивом («по любви») скрываются разные потребности (чувства). Когда под любовью понимается сексуальное влечение («эрос»), то она не является гарантией прочного брака, если не подкреплена другими потребностями и мотиваторами из нравственной сферы человека. Только в тех случаях, когда любимый воспринимается как незаменимый по своим индивидуальным, личностным качествам, когда для любящего высшей целью является не собственное благо, а благо любимого человека, когда целью любви и любовных отношений является не получение эгоистического удовлетворения, а испытание радости через радость другого человека (такая любовь называлась древними греками «агапе»), исключается возможность «пресыщения» партнером и отказа от него. Неслучайно Л. Н. Толстой определял любовь как деятельное желание добра другому, а Стендаль — как соревнование между мужчиной и женщиной за то, чтобы доставить друг другу как можно больше счастья.

Другой причиной неудачных браков «по любви» является то, что любовь порождает идеализацию партнера и такие требования к супружеству, которые бывает трудно осуществить.

Межличностные отношения в семьях могут строиться на основе мотива «обязанности» и мотива «привязанности». Первый случай — это отношения, основанные на узаконенной традицией функциональной взаимозависимости: обязанность мужа зарабатывать деньги, а жены — вести хозяйство, выполнять домашнюю работу. Эта домостроевская форма взаимоотношений супругов с развитием цивилизации и эмансипации женщин все больше заменяется другой, при которой жена ведет самостоятельную трудовую и общественную жизнь, сама зарабатывает и обеспечвр вает свое существование. Отсюда и появление в последние годы большого количества гражданских браков, семей без отцов.

В сложном комплексе причин, вызывающих распад семьи, одно из первых мест занимает неудовлетворение имеющихся у супругов потребностей и ожиданий. Каждый из супругов, к моменту вступления в брак, под влиянием родителей и личного опыта имеет сложившееся представление об оптимальном, с его точки зрения, образе жизни семьи. Нередко эти представления, связанные с имеющимися у них потребностями, привычками, интересами, оказываются противоречивыми. Так, поданным С. И. Голода (1984), главным фактором стабильности семьи у мужчин и женщин являются дети. Однако по значимости других факторов наблюдается некоторое расхождение. У мужчин далее идут секусуальная гармония, дружеская расположенность и взаимная общность, а у женщин — духовная общность, дружеская расположенность и лишь после этого — сексуальная гармония.

Противоречивыми могут оказаться и потребности супругов в сфере исполнения семейных ролей (например, кто должен быть лидером). Выделяют четыре основные супружеские роли: сексуальный партнер, друг, опекун, покровитель. При их выполнении реализуются четыре соответствующие потребности: сексуальная, потреб-

ность в эмоциональной связи и теплоте в отношениях, потребность в опеке и бытовые потребности. Характер супружеских отношений определяется тогда либо взаимозаменяемостью этих ролей либо присутствием всех этих четырех ролевых позиций (хотя какая-то из них может главенствовать), иначе супружество становится ущербным.

Эти данные нашли подтверждение в работе А. Аугустинавичюте (1981), которая показала, что в 17 из 19 благополучных пар супруги дополняли друг друга: если один из них относился к мыслительному типу, то другой — к эмоциональному; если один — к сенсорному, то другой — к интуитивному, если один был экстравертом, то другой — интровертом. Подобного дополнения в 20 разведенных парах не было.

Несовпадения могут быть и по потребностям общения, проведения досуга, наличия детей, удовлетворения материальных'запросов и т. д. Так, большинство мужей хотят иметь только одного ребенка, а 40% жен — больше. Расходятся мнения мужей и жен по вопросу, когда лучше обзавестись ребенком.

Независимо от прочности брака у мужчин ведущей остается профессиональная деятельность, в то время как у женщин преобладает ориентация на специфические семейные ценности (Н. Ф. Федотова и Л. А. Филиппова). Совместная жизнь требует готовности супругов к компромиссу, умения считаться с потребностями другого, подавляя часто свои собственные. Неумение найти правильную линию поведения приводит к такому обострению противоречий, при котором удовлетворение потребностей каждого из супругов в данной семье становится трудным или же вообще невозможным. Это приводит к конфликтам и, через некоторое время, к распаду семьи.

Среди всех потребностей, неудовлетворение которых влияет на психологический климат в семье, на первом месте стоит потребность в защите Я-концепции, т. е. имеющегося у супругов представления о себе как о личности. Взаимоотношения супругов, базирующиеся на психологической поддержке, взаимопонимании, играют большую роль в осознании ими значимости своего «Я». Отсутствие же внимания, заботы, психологической поддержки во взаимоотношениях супругов приводит к неудовлетворенности таких важнейших потребностей, необходимых для поддержания своего «Я», как потребность в любви, уважении, в ощущении своей значимости, в сохранении чувства собственного достоинства.

Сложность удовлетворения потребности в сохранении собственного «Я» состоит в том, что в глазах каждого из супругов собственное «Я» выглядит значительно привлекательнее, чем «Я» другого. По этому поводу интересные данные получил В. Е. Семенов (1973), проанализировавший литературные произведения о любви и браке, написанные мужчинами и женщинами. Оказалось, что в зависимости от пола автора меняется видение им семейной жизни. Авторы-мужчины воссоздают в своих произведениях стереотипный образ мужа как яркой, оригинальной, творческой личности, а жены — как скромной, заботливой подруги, не блещущей своими способностями. Жена не способна разделить высокие интересы и занятия мужа, если же живет его интересами, то лишь в роли помощницы, секретаря. В свою очередь женщины-писательницы создают эмансипированный образ жены, более яркой и творческой, чем ее заурядный, самоуспокоенный и самодовольный муж. Брак в их описании обычно неудачен и кончается разводом.

Значительное место в создании психологического климата в семье занимает удовлетворение ролевых потребностей супругов: матери — отца, мужа — жены, хозяина — хозяйки, женщины — мужчины, главы семьи. Важно и удовлетворение потребности в информированности супругов о различных сторонах жизни партнера. Высокий уровень взаимной информированности супругов создает основу для формирования в семье доверительных отношений. Нежелание супругов.информировать друг друга о своих делах, намерениях, планах порождает подозрительность, взаимное недоверие, эмоциональное напряжение, снижает уровень удовлетворенности браком, провоцирует возникновение конфликтов.

Причинами расторжения брака могут также быть психологическая несовместимость (несходство характеров, «тяжелый характер» одного из супругов), отсутствие чувства любви и гармонии в половой жизни (на это чаще указывают мужчины), супружеская неверность, алкоголизм одного из супругов, конфликтные отношения с родителями одного из супругов при совместном с ними проживании (эти причины чаще называют женщины) и прочее.

Говоря о мотивации семейной жизни, нельзя обойти вопрос о планировании численности семьи, т. е. о рождении детей. К сожалению, чаще всего изучаются только мотивы отказа супругов от многодетности. Среди них на первом месте стоит фактор возраста: большинство семей считает, что рожать надо в возрасте 24-26 лет. В связи с этим количество детей, рожаемых в более позднем возрасте, резко уменьшается, и тем сильнее, чем старше супруги. Второй мотив — это плохие материальные и жилищные условия.

В то же время мотивы рождения детей в многодетных семьях остаются вне поля внимания исследователей.

11.4. МОТИВАЦИЯ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Самосовершенствование является важнейшим путем формирования себя как личности, развития своих способностей, приобретения знаний и умений. Как отметил Л. Н. Толстой, стремление к самосовершенствованию уже потому свойственно человеку, что он никогда, если правдив, не может быть доволен собой. Побуждают к самосовершенствованию три обстоятельства: а) наличие у человека потребности в самоуважении и в одобрении другими, в социальном престиже; б) рассогласование в образах своего «Я идеальное» и «Я реальное»; в) возникающие на этой основе самооценки и самоотношения. Отсутствие одного из этих компонентов не приведет к формированию мотивации самосовершенствования. Так, даже если я буду оценивать себя не очень высоко, стремления к самосовершенствованию может и не быть, если у меня не развита потребность в самоуважении или мне безразлично мнение обо мне других людей.

Различают нравственное, интеллектуальное и физическое самосовершенствование. Нравственное самосовершенствование связано с самовоспитанием, интеллектуальное — с самообразованием, физическое — с саморазвитием. Выбор направ-

8 Зак. 33

ленности самосовершенствования связан как со склонностями человека, так и с конкретными жизненными ситуациями.

Выявлены наиболее типичные мотиваторы (установки), затрагивающие три сферы отношений (к жизни, к людям и к себе) и показывающие, ради чего человек может стремиться к самосовершенствованию.

Мотиваторы, затрагивающие отношение к жизни:

— ради материального благополучия — «чтобы иметь материальные блага»;
— ради облегченного существования — «чтобы легче жить»;
— ради лучшей жизни — «чтобы было лучше жить»;
— ради избегания неприятностей.

Мотиваторы, затрагивающие отношение к людям:

— ради хороших взаимоотношений с людьми — «чтобы хорошо относиться к людям»;
— ради альтруизма, возможности помогать другим.

Мотиваторы, затрагивающие отношение к себе:

— ради положительного отношения людей — «чтобы ко мне относились с уважением»;
— ради совершенствования — «чтобы совершенствовать себя»;
— ради самореализации.

Установки, связанные с отношением к жизни, встречаются несколько чаще, чем установки, характеризующие отношение к себе.

Выявлены половые и возрастные особенности в обозначении значимости тех или иных мотивационных установок. Установки на материальное благополучие и на самореализацию имеют более важное значение для студентов по сравнению со школьниками. Девушки в большей степени проявляют заинтересованность в материальном благополучии, чем юноши. Зато у последних установка на альтруизм выше, чем у девушек. У девушек выше потребность в общении, но ниже, чем у юношей, показатель нравственной мотивации.

Устойчивость мотивации саморазвития зависит от устойчивости идеала (образов идеальных личностей, идеального «Я» и устойчивости самооценки. Особенно это относится к младшим школьникам и подросткам. Одни дети быстро «воспламеняются» от той или иной личности, желая во всем походить на нее, а затем столь же быстро разочаровываются в ней и переключаются на другого кумира. Это ведет к сумбурности, противоречивости и неуправляемости процесса самосовершенствования. Другие, наоборот, не склонны расставаться с раз найденным эталоном, даже существенно повзрослев. Вследствие этого они, физически перерастая эталон детства, продолжают «ходить в коротких штанишках», не ставят перед собой более высокие цели. В результате идеал вместо фактора самосовершенствования становится тормозом.

В результате самооценки субъект выявляет у себя недостатки, которые, как отмечают Л. И. Рувинский и А. Е. Соловьева (1982), могут иметь разную природу. С одной стороны, под недостатком он может понимать *отставание от нормы развития* положительного качества, с другой — уровень развития положительного качества *по сравнению с имеющимся у него идеалом.* В этом случае недостаток не заметен для окружающих, и поэтому решающая роль в побуждении к саморазвитию будет принадлежать собственной инициативе субъекта. Возможны случаи, когда

под недостатком понимают *наличие отрицательного качества*. Здесь самовоспитание выражается в перевоспитании, что связано с ломкой старых отрицательных стереотипов, с возникающим у личности внутренним конфликтом (с «борьбой мотивов»).

Эффективность самосовершенствования зависит от устойчивости самооценки.

Неустойчивости самооценки способствуют стихийность, противоречивость достигаемых в какой-либо деятельности результатов: сегодня случайно достиг успеха, а завтра так же случайно потерпел неудачу. Это ведет не к планомерному и систематическому самосовершенствованию на основе долговременной установки, а к самоисправлению поступков, результатов, т. е. ситуативному поведению на основе кратковременных мотивов.

Поэтому сохранение устойчивости мотивационной установки можно осуществлять *через регуляцию уровня самооценки* школьника. Подходы старших (например, учителя) к учащимся могут быть разными в зависимости от того, какая им присуща самооценка.

В случае *заниженной самооценки* можно использовать следующие приемы:
— периодически «организовывать успехи» школьника;
— при разработке программы самосовершенствования строго опираться на принцип постепенности;
— избегать критики и порицания в случае неуспеха в достижении поставленной этапной цели;
— не втягивать школьника в соревнование с товарищами, особенно с более сильными; лучше посоветовать ему соревноваться с самим собой под девизом «сегодня лучше, чем вчера».

В случае *завышенной самооценки* целесообразно использование других приемов:
— при проверке достигнутого школьником уровня самосовершенствования периодически «организовывать неудачи» (например, устроить соревнование с более сильным школьником);
— сразу ставить перед ним более трудные цели, чтобы предотвратить «расхолаживающее» действие легкого успеха;
— жестко оценивать достижение положительного результата;
— не сравнивать его достижения с достижениями слабых учащихся.

На разных этапах возрастного развития при *формировании мотивационной установки* на самосовершенствование учащимися используются различные мотивационные приемы: обещание себе — у младших школьников и обязательства перед собой — у подростков и старших школьников. Если младшие школьники и подростки ограничиваются разрозненными актами самовоспитания (самоисправлениями), то старшеклассники вырабатывают личные правила самовоспитания, которые определяют основные линии поведения, систему поступков в разных условиях. Это способствует преодолению ситуативности поведения.

Подростки и старшие школьники часто ошибаются в содержании самовоспитания, т. е. неправильно определяют цель воспитания (что надо совершенствовать). Это связано с тем, что они неправильно понимают и оценивают некоторые качества личности: положительно оценивают упрямство, лихачество, отрицательно — скромность, чуткость. В результате у них возникает стремление развивать «поло-

жительные» качества, в действительности являющиеся отрицательными, и наоборот, стремление изживать «отрицательные» качества, являющиеся в действительности положительными.

Могут они ошибаться и в выборе способов самосовершенствования, используя наивные и оторванные от жизни средства. Например, настойчивость они могут развивать с помощью отказа от пищи, смелость — прыгая с крыши сарая и т. п.

Типичными ошибками школьников при постановке целей самосовершенствования являются:

а) выбор абстрактной цели: стать организованными, волевыми; но каково конкретное содержание цели, они не знают;
б) ставятся цели, несоразмерные с их возможностями;
в) принимается бессмысленная цель (например, отказ от приема пищи при развитии воли);
г) ставится сразу много целей, каждая из которых может быть достигнута, но не одновременно с другими;
д) нарушается правильное соотношение между близкими и отдаленными целями: они будут изучать высшую математику по программе вузов, не очень заботясь о хорошем усвоении школьной программы;
е) не ставится отдаленная цель: школьники видят только ближайшие цели, не зная, к какому конечному результату они должны привести; в этом случае они живут лишь сегодняшним днем (и, достигнув результата, успокаиваются), в то время как процесс самосовершенствования длительный, со все возрастающей трудностью преодоления себя.

Естественно, что при таких ошибках в выборе цели снижается целеустремленность школьника, его мотивационный потенциал самосовершенствования.

Чтобы не происходило ошибок при разработке школьником программ самосовершенствования, старшим (родителям, учителям) необходимо помочь ему правильно определить свои недостатки, выбрать адекватную цель, наметить разумные пути и средства самосовершенствования. Важно, чтобы эти программы не были перегружены многочисленными мелкими самообязательствамй, так как, разбрасываясь, школьник будет не в состоянии полностью выполнить задуманное. А неосуществленность самообязательств приводит к потере интереса, к снижению целеустремленности. Программа должна быть рассчитана на определенный период с точным обозначением времени достижения поэтапных и конечной целей самосовершенствования. Однако при этом программа не должна превращаться в график, подобный расписанию прохождения поездов через полустанок: «Сегодня от 10.00 буду принципиальным и честным, от 12.00 буду смелым и отважным, после 14.00 — добрым и отзывчивым». Важно, чтобы процесс самовоспитания был не дискретным, а непрерывным, постоянным и чтобы новые обязательства принимались лишь после выполнения ранее взятых.

Не менее важно оказывать постоянную поддержку школьнику на длинном пути самосовершенствования, чтобы сохранить на необходимом уровне силу мотива (мотивационной установки).

При реализации программы самосовершенствования школьники используют две группы мотивационных приемов: *самостимулирование* и *самопринуждение.*

Приемы самостимулирования включают в себя самоубеждение, самовнушение и самоободрение.

Необходимость *самоубеждения* возникает вследствие того, что на пути к цели учащийся встречается с трудностями, сомнениями в правильности выбранного пути и в успехе. В результате он может поверить в бесцельность задуманного. В этом случае для самоубеждения он должен использовать дополнительную аргументацию, которая убедила бы его, что утрата веры в успех необоснованна. Этому способствует прием, называемый сравнением доводов: последовательное сравнение доводов *от* наиболее существенных к наименее значимым; оценка весомости каждого довода позволяет прийти к нужному выводу, который превращается в побуждение к действиям по самосовершенствованию.

Самовнушение используется для укрепления веры человека в свои возможности и связано с концентрацией внимания на словесных формулах, с помощью которых он внушает себе желаемое: «должен — хочу — могу — есть» (например, я должен быть выдержанным — я хочу быть выдержанным — я могу быть выдержанным — я выдержанный).

Самоободрение используется для оптимизации своего психического состояния, создания мажорного настроения, придания уверенности себе. С этой целью полезно вспомнить других людей, которые в сходной ситуации преодолевали себя.

К приемам самопринуждения относятся самоосуждение, самозапрещение и самоприказ.

Самоосуждение — это искреннее недовольство своими действиями, поступками. Форма самоосуждения может быть различной. Это и самокритика, осуществляемая в виде внутреннего диалога, это и укор собственной совести, это и гневный монолог в свой адрес за проявленные малодушие, беспринципность и т. п.

Самозапрещение — это добровольный отказ от собственных намерений при сильном желании осуществить их. Ограничительная функция этого приема служит сосредоточению усилий на выполнении конкретных пунктов самообязательства. Применяя самозапрещение, человек как бы накладывает вето на соблазны, уводящие его в сторону от намеченного пути самосовершенствования. Самозапрещение позволяет разрешать внутренние противоречия, в «борьбе мотивов» этот прием помогает реализовать в первую очередь те побуждения, которые содействуют индивидуальному развитию.

Самоприказ — это решительная, категоричная форма запрета на что-либо самому себе.

Роль стимулятора самосовершенствования играет и периодическое использование самоотчета. *Самоотчет* — это отчет перед собой о прожитом отрезке времени, связанном с программой самосовершенствования. Назначение самоотчета — повысить свою ответственность за точное и полное выполнение взятого обязательства. Самоотчеты могут быть промежуточными и итоговыми. Задача промежуточных самоотчетов — своевременно устранять изъяны в программе и на этой основе изменять методику работы над собой. Задача итоговых самоотчетов — обобщение результатов проделанной работы, с тем чтобы составить новую программу самосовершенствования. Облегчает самоконтроль ведение дневника (хотя имеются и противники этого метода).

11.5. МОТИВАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВЫБОРА ИЗБИРАТЕЛЯМИ

Свобода политического волеизъявления ставит перед обеспечивающими избирательную кампанию необходимость изучения мотивов голосования и выбора того или иного кандидата. В нашей стране исследование этого вопроса только начинается. В качестве одного из первых сошлюсь на работу Е. Б. Лабковской и О.А. Артеменко (1999). Среди внутренних источников мотивации, определяющих поведение избирателей, авторы выделили политическую активность, политическую веру, чувство гражданского долга, политическую идентификацию, а среди внешних факторов— политическую рекламу, деятельность «производителей социального давления», «эффект присоединения к большинству», нормативное регулирование выборов.

Мне представляется, что следует различать мотивацию участия в голосовании и мотивацию выбора конкретного кандидата. Тогда к причинам, влияющим на первый вид мотивации, можно отнести политическую активность, чувство гражданского долга (внутренние мотиваторы) и политическую рекламу, «эффект присоединения к большинству» (внешние факторы), а к причинам, влияющим на второй вид мотивации (выбор конкретного кандидата), — политическую идентификацию, политическую веру (внутренние мотиваторы) и деятельность «производителей социального давления» (агитаторов), как внешний фактор.

Фактор политической активности человека отражает наличие у него потребности в этой активности и меру его вовлеченности в политическую жизнь. Фактор политической веры показывает, насколько избиратель доверяет политическим лидерам, их программам. Лица, принимающие участие в выборах, верят в значимость своего голоса и, следовательно, в свое влияние на развитие политических процессов на местном или государственном уровнях. Они верят, что представительный орган, который они избирают, надежен и способен к длительному существованию.

Чувство гражданского долга выражает осознание своей принадлежности к государству и обществу, которое мотивирует на реализацию «гражданского» поведения. По данным Е. Б. Лабковской и О. А. Артеменко этот мотиватор оказался наименее значимым для российского электората.

А. В. Ермолин, исходя из представленной мною структуры мотива, рассматривает мотивы политического выбора следующим образом.

1. Потребностный блок (хочу, должен, привык голосовать).
2. Блок «внутреннего фильтра» (могу голосовать, предпочитаю данного кандидата, прогнозирую последствия выборов и т. д.).
3. Целевой блок (голосую, чтобы жизнь изменилась к лучшему и т. д.).

У «голосующих сердцем» роль «внутреннего фильтра» сужена, они не утруждают себя анализом политических и экономических программ кандидатов. Именно на эту часть электората направлены усилия специалистов в области *public relation,* которые для формирования мотивов политического выбора используют войну компроматов через средства массовой информации, подкуп избирателей, временное улучшение их социально-экономического положения в конкретном округе и т. д.

По данным А. В. Ермолина, среди мотиваторов, связанных с политическим менталитетом, на первых местах стоят категории «права человека», «свобода», «личная независимость». «Соблюдение закона» занимает промежуточное положение, а на последних местах стоят «ответственность», «правопорядок» и «участие в управлении государством».

Отмечены различия в значимости различных мотиваторов-ценностей у лиц разного возраста. Так, такие ценности, как «свобода», «права человека» и «личная независимость», для электората старше 45 лет не являются такими значимыми, как для молодежи и лиц среднего возраста. В то же время пожилые люди на первое место ставили такие ценности, как «равенство», «соблюдение закона», «ответственность». Это значит, что они скорее будут голосовать за тех политиков, которые в предвыборной кампании будут эксплуатировать идеи «сильной руки, порядка и дисциплины», «равенства и братства» всех людей.

У лиц среднего возраста (31 -45 лет) на первом месте стоят такие ценности, как «свобода» и «личная независимость», а «участие в управлении государством» для них менее значимо, чем для молодых и пожилых. Очевидно, их политик тот, кто проповедует идеи свободного предпринимательства, личной инициативы

11.6. МОТИВАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Большое место в досуге и при саморазвитии человека, а также в его учебной и профессиональной деятельности может занимать чтение. Еще двадцатитрехлетний Л. Н. Толстой, не ставший к этому времени писателем, рассуждал, для чего одни люди пишут, а другие читают. Этот вопрос интересует психологов, литераторов и библиотекарей и сейчас. Вопрос этот не праздный, не проявление любопытства; он имеет существенное значение для понимания духовной жизни, духовных потребностей и интересов человека, удовлетворяемых с помощью чтения. Ведь часто чтение осуществляется из стремления человека найти себе в писателе единомышленника или соответствие переживаний героя книги своему настроению. Поэтому чтение — это не только получение новой информации, но и психорегуляция своего состояния.

Подход к чтению с психологических позиций привел к выделению библиопсихологии, в которой существенное место отводится изучению читательской деятельности и ее первой фазы — мотивационно-побуждающей. Отсюда встает вопрос о мотивации читательской деятельности. Ниже приводятся сведения, касающиеся этого вопроса, взятые нами из монографии К. И. Воробьевой (1996).

Л. И. Беляева определяет мотив читательской деятельности как внутренние побуждения читателя, которые выступают в форме вероятностного представления о тех или иных качествах книги, отвечающих его потребностям. Следовательно, по ее мнению, для понимания мотивов чтения определенного человека нужно выяснить, какого рода потребности он испытывает и какие качества ищет в книге, т. е. надо знать его «систему ожиданий», его целевую установку.

На значение установки на всех этапах читательской деятельности (мотивационно-побуждающем, собственно чтения и восприятия, результативно-оценочном)

обращает внимание Л. Г. Жабицкая, утверждая, что установка влияет на выбор произведения, способы чтения, на избирательность восприятия, характер эмоциональных реакций и оценок. Оптимальная установка, считает автор, имеется тогда, когда читатель не только ждет и желает сопереживания, эстетического наслаждения, но и не боится умственного напряжения, осознает необходимость его для понимания текста. Опираясь на положения общей психологии, упомянутые авторы считают, что мотивы чтения проявляют себя не только на мотивационно-побуждающей фазе читательской деятельности, но и при восприятии, понимании и оценке текста.

Как отмечает К. И. Воробьева, исследование мотивов читательской деятельности затрудняется отсутствием адекватных методик их выявления, неразработанностью общетеоретических представлений о читательских мотивах в целом. Поэтому, справедливо заключает она, эмпирические исследования фактически характеризуются изучением отдельных мотивообразующих элементов читательской деятельности.

Выделяя среди мотивов чтения осознанные и неосознанные, исследователи выявляют факторы, способствующие их формированию: потребность в информации, связанная с учебной и профессиональной деятельностью, потребность в самообразовании, самопознании, самовоспитании; влияние межчитательского общения, читательской моды, средств массовой информации, социально-культурного окружения (в городе или деревне живет читатель) и т. д.

На основании того, что читательская деятельность может осуществляться как по обязанности, так и по интересу, Б. Г. Умнов попытался выделить уровни мотивации самообразовательного чтения. Несмотря на то что созданная им схема недостаточно обоснованна, все же можно выстроить некую логическую цепочку. Низший уровень характеризуется тем, что чтение вынуждено, мотивировано извне (и следовательно, оно осуществляется по принуждению и послушанию, по поводу ожидания награды или одобрения). Следующий уровень характеризуется удовлетворением любознательности, неустойчивого, ситуативного интереса. Еще более высокий уровень связан со стремлением человека к интеллектуальной активности, развитию своих духовных возможностей, с самовыражением. На этом уровне интерес выступает как постоянный побудитель к познанию, перерастая в устойчивую потребность в чтении.

Б. Г. Умнов выделяет несколько типов мотивации чтения:

— молодежно-мужской: чтение достаточно разнообразно, мотивируется личными интересами с ярко выраженной технико-спортивной направленностью в сочетании с гуманитарной;
— рационально-мужской: заметны интересы к научной фантастике, книгам по технике, спорту, детективной и приключенческой литературе. Однако по большинству рубрик художественной литературы деловой мотив выше, а интерес ниже средневыборочных показателей; деловые мотивы чтения не всегда сочетаются с интересами;
— художественный: характерна увлеченность искусством, художественной литературой, поэзией. Мотив «всегда по интересу» достаточно хорошо выражен. Отмечается довольно высокий интерес к отраслевой литературе. Деловой мотив чтения выражен слабо, исключение составляет деловое отношение к общественно-политической и психолого-педагогической литературе;
— гармоничный (эталонный): характерно гармоничное соотношение всех комплексов литературы и разносторонние интересы внутри каждого из них. Ярко выра-

жен мотив «всегда по интересу» в чтении литературы *по* математике и физике, астрономии, космонавтике и другим наукам;

— рационально-женский: характерны преобладание деловых мотивов чтения отраслевой литературы и достаточно выраженный интерес к поэзии, классической литературе, книгам по искусству и литературоведению.

Из изложенного видно, что так называемые «типы мотивации чтения» у Б. Г. Умнова в основном отражают либо нужду в какой-то информации, либо (что чаще) читательские интересы.

Изучение читательских интересов имеет давнюю традицию: в конце XIX — начале XX века этой стороне личности читателя уделялось особое внимание. Анализом интересов читателей занимались не только библиотековеды, педагоги и психологи, но и работники книжных издательств, книжных магазинов. При этом преследовались чисто прагматические цели — изучить спрос на ту или иную книжную продукцию.

Политики тоже были заинтересованы в изучении читательских интересов, так как их учет требовался при проведении агитации и пропаганды. Однако научного обобщения накопленной громадной информации не проводилось, она устаревала и теряла свое значение. Кроме того, и само понятие «читательский интерес» было крайне неопределенным; в результате за читательские интересы выдавались читательские запросы, установки, направленность, читательский спрос.

В 1925 году в нашей стране при Агитпропе ЦК ВКП(б) был создан Институт по изучению читательских интересов. Сотрудник этого института Я. М. Шафир опубликовал в 1927 году «Очерки психологии читателя», в которых обобщались материалы по изучению читательских интересов. Автор приходит к выводу, что интерес не тождествен предмету интереса. Интерес — это установление связи между каким-либо предметом или явлением и основными инстинктивными потребностями человека. Поскольку читательские интересы совпадают с общими, то нет необходимости, считает Я. М. Шафир, давать им отдельное определение. Таким образом, с точки зрения этого автора, читательский интерес представляет собой связь, устанавливаемую между читателем и печатным произведением.

Он обращает внимание на различие между читательским интересом и читательским спросом, замечая, что констатация факта чтения того или иного автора или произведения не дает понимания читательского интереса. Выявление читательского интереса требует, по Я. М. Шафиру, выявления связи, реакции читателя на книгу (заметим, что под такое понимание интереса подходит скорее другое — интересно ли было читать книгу, т. е. эмоциональная реакция на прочитанное, а не интерес как склонность к определенному жанру литературы, тематике и т. п.).

Согласно Я. М. Шафиру, читательские интересы обусловлены:

— психической конституцией;
— возрастом и полом (девочки при выборе литературы для чтения руководствуются местными идеалами, эстетическими мотивами, а выбор мальчиков обусловлен новаторством и изобретательностью);
— классовой принадлежностью (крестьянин ориентируется на утилитарные знания, рабочий — на социально-политические);
— исторической эпохой (дворянская интеллигенция пушкинских времен отличалась романтико-эстетическим читательским интересом, который затем сменил-

ся социально-эстетическим, характерным для разночинной интеллигенции середины — конца XIX века);
- местом жительства (например, деревенские жители предпочитают книги с поучениями, а городские — с выявлением тех или иных тенденций);
- специфическими условиями (например, в тюрьме чтение выступает как отвлечение от серьезных проблем).

На основании обобщения материала и позиции общей психологии в отношении интересов Я. М. Шафир разделил читательские интересы на общие и специфические, на определенные (с четко выраженной установкой на выбор книги, проявляющейся в конкретности читательского запроса) и неопределенные (когда выражена лишь общая направленность на процесс чтения).

Однако ярко выраженный социально-классовый подход привел его к тенденциозности в оценке читательских интересов представителей различных социальных групп и классов.

С. Л. Вальтгард в работе «Очерки психологии чтения» (1931), опираясь на рефлексологию, рассматривает читательский интерес как особую форму влечения, познавательной направленности, в основе которой лежит ориентировочный рефлекс. В отличие от Я. М. Шафира он рассматривает интерес в соответствии с этапами читательской деятельности: интерес до непосредственного чтения, интерес и его проявление во время чтения и интерес после чтения («заинтересовывание за пределы книги»). Он отмечает также роль внушения, подражания и моды в возникновении и проявлении интереса при выборе книги.

С. Л. Вальтгард выделил и описал качественные характеристики читательских интересов:
- степень осознанности и определенности, которая зависит от развития читательских навыков (умение выбирать книгу, спрашивать, читать и анализировать прочитанное и т. д.), от общего читательского кругозора, от уровня общей эрудиции, от уровня развития познавательной сферы;
- степень интенсивности и активности, которая зависит от общей читательской направленности, от профессиональной деятельности, от социального окружения и т. д.;
- степень персонализации интереса (степень интереса к определенному автору) зависит от уровня читательского развития: чем он выше, тем более выражена персонализация.

На каждом этапе чтения читательский интерес по-разному проявляется в читательском поведении.

- *Этап, предшествующий чтению.* Здесь С. Л. Вальтгард отмечает два момента — с каким читательским интересом человек приходит в библиотеку и как этот интерес изменяется под влиянием общения с библиотекарем и знакомства с имеющимися там книгами.
- *Этап непосредственного чтения.* Интерес создает исходную зарядку активности чтения, сопровождает чтение положительным эмоциональным тоном, способствует концентрации внимания (механизм доминанты Ухтомского).
- *Этап «заинтересовывания за пределы книги».* На этом этапе интересы служат источником возникновения новых читательских интересов, помогают постановке новых познавательных проблем и закреплению старых читательских интересов.

В целом в исследованиях читательских интересов в 20-30-е годы, отмечает К. И. Воробьева, наиболее четко проявляется типологический подход к их изучению, свидетельством чему является огромное количество брошюр, книг, журнальных статей, в каждой из которых авторы пытаются обосновать типологию читательских интересов по широте, устойчивости, по тематической, видовой и жанровой направленности, по социальным или демографическим признакам.

В последующие годы, ввиду недоступности исследователям литературы 20—30-х годов, читательские интересы практически изучались заново. В этих исследованиях можно увидеть более подробную дифференциацию интересов при переходе от одного возрастного этапа к другому. Так, М. М. Рубинштейн делил читательские интересы на общие и индивидуальные, устойчивые и неустойчивые, узкие и многогранные, активные и пассивные. Делались попытки дать более точное определение читательского интереса (познавательное отношение к книге — у Н. С. Карташова, специфическая направленность мыслей и действий читателя, отражающая его духовные потребности, — у Т. В. Вороновой, избирательное отношение к эмоционально привлекательным произведениям печати как объектам жизненно важной потребности в чтении — у Б. Г. Умнова). В 70-х годах читательская деятельность с психологических позиций рассматривалась в публикациях А. А. Леонтьева и Л. Н. Засориной. Однако в них мотивационному аспекту этой деятельности уделяется мало внимания.

В заключение можно сказать, что читательские интересы разными авторами понимаются по-разному, и представления о них отражают общее состояние этого вопроса, существовавшее и существующее до сих пор в психологии.

11.7. МОТИВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ МИГРАЦИИ

В связи со ставшей обыденной эмиграцией жителей многих стран возникает вопрос, что же движет этими людьми, какие причины побуждают их к этому. И. Ю. Авидон (1998) этот вопрос изучала в отношении потенциальных интеллектуальных мигрантов, т. е. тех, кто намерен реализовать свой интеллектуальный потенциал за пределами своей родины. Это были студенты, аспиранты и преподаватели.

Выявились четыре группы (категории)-мотивов, условно названные «деловые», «материальные», «туристические» и «психологические». В первую группу вошли мотивы получения информации и опыта, которые могут оказаться полезными для профессионального образования и деятельности (в том числе — желание выучить иностранный язык будущей страны проживания). Материальные мотивы были связаны со стремлением к достатку, стабильности материального положения, комфорту. К туристической категории отнесены мотивы, характерные для путешествий и туризма в целом (интерес к стране, потребность в впечатлениях). Наконец, к психологической категории были отнесены мотивы, связанные с потребностью в достижениях и самоутверждении, с получением социальных гарантий и с защитным поведением (уходом от актуальных проблем).

12 МОТИВАЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ (ДЕВИАНТНОГО) ПОВЕДЕНИЯ

12.1. ОБЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДЕВИАНТНОМ ПОВЕДЕНИИ И ЕГО ПРИЧИНАХ

К отклоняющемуся поведению относят агрессивные действия по отношению к другим, преступность, употребление алкоголя, наркотиков, курение, бродяжничество, самоубийство.

Имеются две крайние точки зрения на обусловленность девиантного поведения: натурально-биологическая и социологически-редукционистская. Первая пытается объяснить причины девиантного поведения исключительно свойственными личности природно-биологическими факторами (своеобразной генетической организацией, нарушениями биохимического регулирования, механизмами работы нервной системы). Вторая прибегает к социолого-экономическим объяснениям, исключая роль любых внутренних, в том числе и психологических факторов (личностных диспозиций). В действительности же девиантное поведение, как отмечает венгерский психолог Ф. Патаки (1987), это системное или полидетерминированное явление, в формировании которого принимают участие исторические, макросоциологические, социально-психологические и индивидуально-личностные факторы.

На формирование девиантного поведения влияют как внешние (в том числе социально-экономические), так и внутренние (в частности, психологические) факторы. О первых много говорить не приходится — это и безработица, и низкий уровень жизни, и голод, и определенная субкультура тех или иных слоев общества, анализ и описание которых является прерогативой социологов, экономистов, политиков.

Задачей же данного раздела является показать психологические причины девиантного поведения.

Л. М. Зюбин (1963) отмечает три причины, приводящие к особенностям мотивации трудных подростков:

1) недостаток умственного развития в целом (но не патология!), что препятствует правильному самоанализу поведения и прогнозирования его последствий;
2) недостаточная самостоятельность мышления и поэтому большая внушаемость и конформность;

3) низкая познавательная активность, обедненность и неустойчивость духовных потребностей.

В русле же рассматриваемой проблемы можно назвать две основные психологические (внутренние) причины отклоняющегося поведения: неудовлетворенные просоциальные потребности, создающие внутренний конфликт личности и ведущие к формированию деформированных и аномальных потребностей, и наличие асоциальных личностных диспозиций (мотиваторов), приводящих к выбору асоциальных средств и путей удовлетворения потребностей или избавления от них (путем, например, самоубийства).

Неудовлетворенная потребность ребенка в обладании собственностью, которая может быть следствием недостатка игрушек в детском саду или же бесцеремонного вторжения взрослых в мир любимых и необходимых ребенку вещей («Где ты нашел эту дрянь? Выброси немедленно!»), может способствовать развитию агрессивности, вызывать стремление компенсировать потери своей собственности путем присвоения чужой. Агрессивности, протестам против всех, демонстративному неподчинению социальным нормам и требованиям, побегам из дома способствует неудовлетворенная потребность в свободе. Неудовлетворенное стремление занять достойное место в группе сверстников и в семье (в последнем случае — в связи с появлением второго ребенка, которому родители начинают уделять больше внимания) приводит к негативным формам самоутверждения: шутовству, отчаянности, оппозиционерству.

Неправильное воспитание приводит к формированию у ребенка пренебрежительного или даже негативного отношения к нормам и правилам общественной жизни, искажению жизненных ценностей, появлению асоциальных ценностей, т. е. к формированию асоциальных личностных диспозиций, влияющих на мотивацию отклоняющегося, в том числе и преступного, поведения.

Ф. Патаки выделяет натуральные (природные) и социокультурные диспозиции. Натуральные диспозиции — это психопатические явления, связанные с психофизиологическими нарушениями в организации поведения. К социокультурным он относит в определенных национальных, локальных и этнических культурах своеобразные наследуемые и передаваемые по традиции образцы и модели решения конфликта, которые в случае их интериоризации личностью могут вызвать в ней склонность к какому-то виду девиантного поведения; это и подражание эталонам поведения, имеющимся в определенных слоях общества, в семье, соприкоснувшейся с криминальностью, и т. д.

Автор справедливо подчеркивает, что диспозиция — это не непосредственная причина девиантности, а всего лишь вызывающий предрасположенность к ней фактор. Однако если в процессе социализации, особенно на ее раннем этапе, неблагоприятные (например, психопатические) тенденции и склонности совпадут с соответствующими социокультурными образцами (антисоциальными, гедонистическими, саморазрушительными и т. п.), то шансы на возникновение какого-либо варианта девиантного поведения возрастут.

Надо отметить, что социальные нормы поведения (социокультурные диспозиции) могут не совпадать в разные исторические эпохи, у разных наций и народностей. В определенных культурах ритуальный акт человеческого жертвоприношения, осуществления кровной мести, употребления наркотиков носил обязательный характер, являясь социально нормативным. Такой же характер имеют в настоящее время

и многие законы шариата у мусульман. У современных цыган мотиватором воровства является неоформленность понятия собственности. Алкоголизм может выступать в сознании большинства людей как «национальное своеобразие». В определенных культурах наблюдается героизация самоубийства, что вызывает даже подражание, например у самураев или в отдельных слоях интеллигенции.

12.2. МОТИВАЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Проблема агрессивного поведения в последние годы все больше привлекает внимание психологов, а если оно выливается в преступное поведение, то и криминалистов. X. Хекхаузен, сделавший обзор работ зарубежных психологов, выделяет три направления в изучении мотивации агрессивного поведения: теория влечений, фрустрационная теория и теория социального научения.

В теории влечений'агрессия рассматривается как устойчивая характеристика индивида — «агрессивное влечение» (3. Фрейд), «энергия агрессивного влечения» (К. Лоренц, 1994), «инстинкт агрессивности» (В. Макдауголл [W. McDougall, 1932]). Все эти теории, с точки зрения X. Хекхаузена, представляют уже только исторический интерес, хотя критиками этих теорий не оспаривается, что человеческая агрессия имеет эволюционные и физиологические корни.

Согласно фрустрационной теории, агрессия — это не автоматически возникающее в недрах организма влечение, а следствие фрустрации, т. е. препятствий, возникающих на пути целенаправленных действий субъекта, или же ненаступление целевого состояния, к которому он стремился (Дж. Доллард и др. [J. Dollard and oth., 1939]). По этой теории, агрессия всегда является следствием фрустрации, а фрустрация всегда ведет к агрессии, что впоследствии получило лишь частичное подтверждение. Так, инструментальная агрессия не является следствием фрустрации.

Теория социального научения (Л. Берковитц [L. Berkowitz, 1962]; А. Бандура [A. Bandura, 1973]) в значительной степени является уточнением и развитием предыдущей теории. Л. Берковитц ввел между фрустрацией и агрессивным поведением две переменные: гнев как побудительный компонент и пусковые раздражители, запускающие агрессивную реакцию. Гнев возникает, когда достижение целей, на которые направлено действие субъекта, блокируется. Однако гнев еще не ведет сам по себе к агрессивному поведению. Для этого необходимы адекватные ему пусковые раздражители, которые субъект должен путем размышления связать с источником гнева, т. е. с причиной фрустрации. В дальнейшем и эта точка зрения несколько видоизменилась, что нашло отражение во взглядах А. Бандуры, который считает, что эмоция гнева не является ни необходимым, ни достаточным условием агрессии. Главная роль принадлежит, с его точки зрения, научению путем наблюдения за образцом (т. е. подражанию). В концепции А. Бандуры агрессивное поведение объясняется как с позиции теории научения, так и с позиции когнитивных теорий мотивации. Важное место отводится ориентации субъекта на обязательные стандарты поведения. Например, в прошлом веке дворяне при оскорблении их чести и достоинства должны были вызвать обидчика на дуэль; в то же время по христианскому уче-

нию нужно было бы обидчика простить (непротивление злу насилием). Поэтому одна и та же ситуация одного субъекта может привести к агрессии, а другого — нет.

Эти различные подходы к рассмотрению причин агрессивного поведения отражают сложившееся в психологии положение дел по проблеме мотивации, о котором я говорил в главе 1. Теория влечений близка к точке зрения, по которой за мотив принимается побуждение, возникающее у человека при наличии той или иной потребности, фрустрационная теория — к точке зрения, по которой причинами действий и поступков человека являются внешние стимулы (внешняя ситуация). А теория социального научения близка к точке зрения, по которой мотив отождествляется с целью (у А. Бандуры таковой является привлекательность предвосхищаемых последствий агрессивного действия). Но все эти теории обладают одним и тем же недостатком — односторонним подходом к рассмотрению причин поведения и поэтому не могут дать достаточно полного описания процесса мотивации этого поведения.

Исходя из выбранного субъектом способа поведения, выделяют вербальную и физическую агрессию, а также третий самостоятельный вид такого поведения — косвенную агрессию. Мне представляется это не совсем логичным, так как косвенной может быть как вербальная, так и физическая агрессия (первая выражается в ругани про себя, в скандале с близкими людьми, не имеющими никакого отношения к конфликтной ситуации; вторая выражается в хлопанье дверью при уходе, в стучании кулаком по столу, в бросании (швырянии) предметов и т. д.). Поэтому логичнее, на мой взгляд, говорить о прямой и косвенной вербальной агрессии, а также о прямой и косвенной физической агрессии. Целесообразность их выделения и самостоятельного изучения подтверждается по данным П. А. Ковалева (1996, с. 16), тем, что, во-первых, они имеют различную степень проявления (или склонности к проявлению): косвенная вербальная агрессия выражена вдвое больше, чем косвенная физическая агрессия; кроме того, у мужчин больше всего выражена прямая физическая агрессия, а у женщин — косвенная вербальная агрессия (что существенно уточняет имеющиеся в литературе данные о большей агрессивности мужчин по сравнению с женщинами); во-вторых, показатели косвенной вербальной агрессии, как правило, не коррелируют на значимом уровне с показателями остальных видов агрессии, в то время как показатели косвенной физической агрессии, как правило, обнаруживают достоверные связи с показателями других видов агрессии (прямой вербальной и прямой физической агрессии).

В то же время достоверные корреляции между суммарными показателями вербальной и физической агрессии, с одной стороны, и суммарными показателями прямой и косвенной агрессии — с другой, свидетельствуют о том, что у них есть что-то общее, и поэтому можно говорить об агрессивном поведении как о комплексном психологическом феномене. Однако при этом не следует путать агрессивное поведение со склонностью к нему (агрессивностью как интегральным личностным свойством) и с другими личностными характеристиками, облегчающими или затрудняющими формирование.мотива агрессивного поведения (конфликтностью), как это делают многие зарубежные и отечественные авторы. Это приводит к тому, что в опросники для исследования агрессивности включаются вопросы, относящиеся к конфликтности, а в опросники для исследования конфликтности включаются вопросы, связанные с агрессивным поведением; при этом не учитывается, что эти два феномена отнюдь не тождественные.

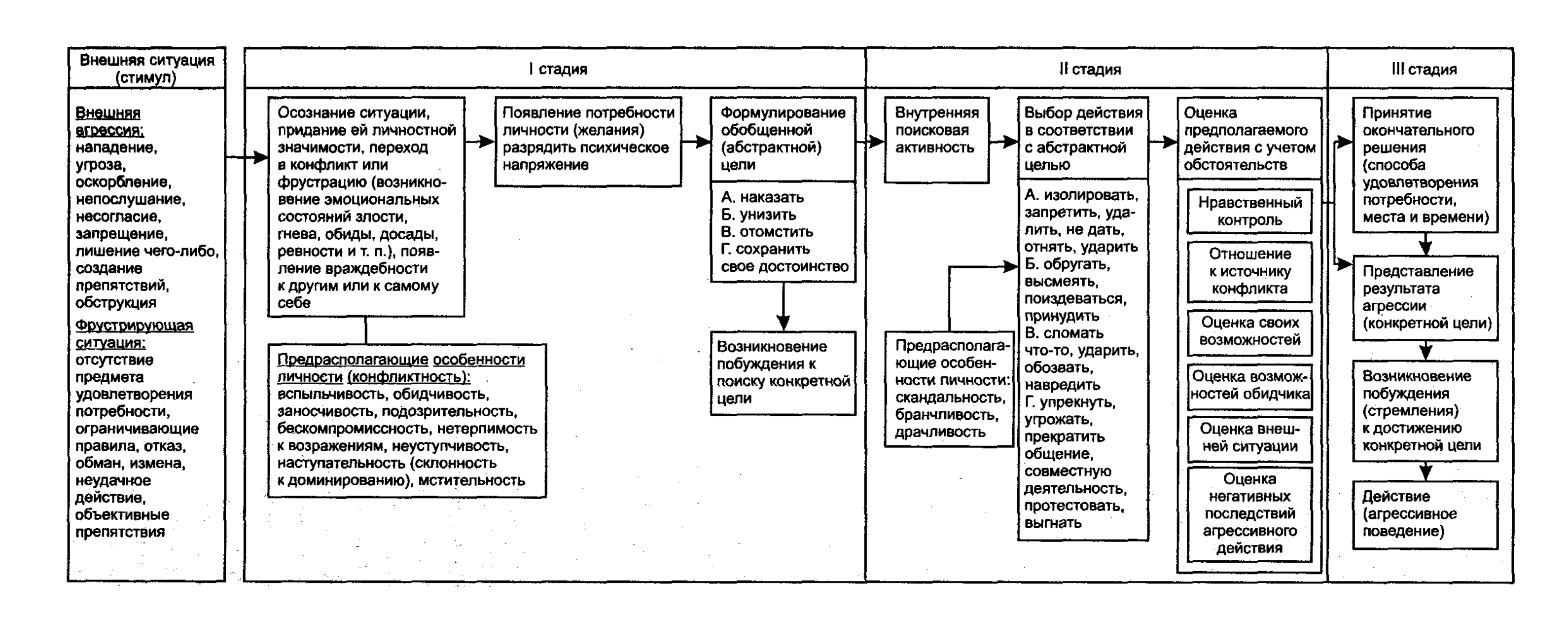


Рис. 12.1. Схема мотивации агрессивного поведения

С точки зрения представленной мною в главе 5.1 модели мотивационного процесса формирование мотива агрессивного поведения может быть описано следующим образом (рис. 12.1).

Всё начинается с возникновения конфликтной (при общении) или фрустрирующей (при деятельности) ситуации, играющих роль внешнего стимула. Кстати, в зарубежных теориях мотивации конфликтность не упоминается при рассмотрении агрессивного поведения, хотя в методиках изучения агрессивности (с помощью опросников) изучается и конфликтность.

Однако возникновение этих ситуаций еще не свидетельствует о возникновении у человека состояний конфликта или фрустрации. Так, для возникновения состояния конфликта необходимо, чтобы столкновение мнений, желаний, интересов, целей между общающимися, во-первых, было осознано субъектами как таковое; во-вторых, необходимо, чтобы субъекты общения не захотели пойти на компромисс и, в-третьих, чтобы между ними возникли взаимные неприязненные отношения — враждебность (или, по крайней мере, у одного из них). В этом отношении я солидарен с мнением Н. В. Гришиной (1995), относящей к конфликту не всякое разногласие и называющей не отягощенные эмоциональным напряжением и «выяснением отношений» разногласия столкновением позиций или предметно-деловым разногласием. Если это не учитывать, тогда любая дискуссия, протекающая мирно и спокойно, может быть отнесена к агрессивному поведению.

В то же время в процессе любого обсуждения «скрыта искра» конфликта, но чтобы «из искры возгорелось пламя», нужны определенные провоцирующие условия, в качестве которых могут выступать как внешние объекты (поведение оппонента, давление со стороны других людей), так и определенные черты субъекта: обидчивость, вспыльчивость, заносчивость, «ершистость» (характеризующие его «возбудимость», «конфликтность»), подозрительность, нетерпимость к возражениям, неуступчивость. Они создают предрасположенность субъекта к возникновению состояния конфликта

Несмотря на то что у высокоагрессивных субъектов почти все конфликтные свойства выражены сильно (значительно сильнее, чем у низкоагрессивных), их влияние на общую агрессивность различно. Наибольший вклад в агрессивное поведение вносят вспыльчивость, обидчивость, мстительность (П. А. Ковалев, 1997). Неслучайно Л. И. Белозерова (1992) выявила у трудных подростков преобладание таких личностных особенностей, как обидчивость (у 74%), упрямство (у 68%), вспыльчивость (у 34%), драчливость (у 33%).

Именно такие субъекты сами могут способствовать перерастанию конфликтной ситуации в конфликт. Кроме «возбудимости» на возникновение агрессивного поведения, как показал А. А. Реан (1996), влияет и такая особенность личности (характера), как «демонстративность». Демонстративная личность постоянно стремится произвести впечатление на других, привлечь к себе внимание. Это реализуется в тщеславном поведении, часто нарочито демонстративном. Очевидно, именно чрезмерное тщеславие и приводит к обидчивости, заносчивости, роль которых для возникновения агрессивного поведения, как было отмечено выше, большая.

О. И. Шляхтина (1997) показала зависимость уровня агрессивности от социального статуса подростков. Наиболее высокий ее уровень наблюдается у лидеров и «отверженных». В первом случае агрессивность поведения вызывается желанием

защитить или укрепить свое лидерство, а во втором - неудовлетворенностью своим положением.

Возникновение конфликта может зависеть и от партнера по общению, который проявляет по отношению к субъекту вербальную или физическую агрессию (отказывая в просьбе, запрещая, угрожая, выражая несогласие в оскорбительной форме, не пуская, выгоняя, приставая, нападая и т. д.). Все это вызывает у субъекта определенные отрицательные состояния— досаду, обиду, злость, негодование, гнев, ярость, с появлением которых и начинается формирование мотива агрессивного поведения. Переживание этих состояний приводит к возникновению потребности (желания) субъекта общения устранить психическое напряжение, разрядить его. Эта потребность ведет к формированию пока абстрактной цели: что надо сделать, чтобы удовлетворить возникшее желание наказать обидчика, устранить его как источник конфликта, унизить, навредить, найти способ сохранения чувства собственного достоинства (см. I стадию мотивации агрессивного поведения, рис. 12.1). Во многом выбор этой абстрактной цели будет определяться как внешними обстоятельствами, так и опытом, воспитанностью человека, которые уже на этом этапе могут блокировать прямое агрессивное поведение (как вербальное, так и физическое), переведя его в косвенно-агрессивное.

Возникновение намерения наказать, отомстить и т. п. ведет к поиску конкретного пути и средства достижения намеченной абстрактной цели. С этого момента начинается II стадия формирования мотива агрессивного поведения, субъект рассматривает конкретные агрессивные действия, выбор которых зависит от оценки ситуации и его возможностей, отношения к источнику конфликта, установки на разрешение конфликтов. Здесь могут сыграть свою роль такие качества субъекта, как драчливость, скандальность.

В случае решения наказать обидчика субъект может выбрать следующее: ударить, отнять что-то, изолировать от других людей, не дать, не пустить куда-то, запретить, не разрешить, выгнать. При решении унизить обидчика выбор средств тоже достаточно большой: высмеять, поиздеваться, обругать, принудить что-то сделать вопреки его воле. Отомстить тоже можно разными способами: навредить в чем-то, сломать нужную обидчику вещь, распространить о нем сплетню и т. д.

Пропустив все эти способы через «внутренний фильтр», субъект переходит к III стадии формирования мотива агрессивного поведения: формированию намерения осуществить конкретное агрессивное действие в отношении того или иного объекта (не обязательно в отношении обидчика: зло можно сорвать и на ком-нибудь другом). На этой стадии осуществляется выбор конкретного агрессивного действия, т. е. принимается решение. Принятие решения приводит к возникновению побуждения достичь цели. На этом процесс формирования мотива агрессивного поведения заканчивается. Его итогом является образование сложного психологического комплекса, в который входят потребность (желание) личности отреагировать на конфликтную ситуацию (например, на агрессивность другого лица), способ и средство этого реагирования и обоснование, почему выбраны именно они. Таким образом, у субъекта появляется основание агрессивного поведения, которое объясняет, почему он пришел к пониманию необходимости такого поведения (что побудило), что он хочет достичь (какова цель), каким способом и, может быть, — ради кого. Это основание в ряде случаев может выполнять и роль «ин-

дульгенции», оправдывающей и разрешающей совершение внешне неблаговидного поступка.

Конечно, не всегда мотив агрессивного поведения формируется так сложно, мотивационный процесс может быть свернутым, особенно за счет II стадии. Некоторые люди привыкли в определенных конфликтных ситуациях реагировать присущим им стереотипным способом: драться, ругаться (дети — плеваться). У них может не возникать особых сомнений, как реагировать на внешнюю агрессию.

Таким образом, агрессивное поведение вызывается не просто комплексом различных внешних и внутренних факторов, а их системой, которая реализуется в процессе формирования мотива (мотивации). Рассмотрение этой системы позволяет объединить различные теории мотивации агрессивного поведения в единую концепцию, учитывающую роль и внешних факторов (фрустрационной ситуации, конфликтной ситуации), и внутренних (чувствительность субъекта к этим ситуациям, наличие опыта — научения и т. п.).

12.3. МОТИВАЦИЯ ЭГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Эгрессивное поведение (от лат. *egredior* — выйти, избегать) — это уход из фрустрирующей, конфликтной, трудной ситуации. Это поведение проявляется в различных формах: избегание трудных заданий, ответственных поручений, уход с уроков, если предстоит контрольная работа, побеги из неблагополучной семьи и т. п.

Эгрессивное поведение субъекта вызывают следующие обстоятельства (П. Дерешкявичус и Л. Йовайша, 1977):

1) отсутствие положительного эмоционального отношения со стороны других;
2) расхождения собственной самооценки с оценкой другими;
3) непосильные требования к нему, порождающие фрустрационные переживания (постоянный страх перед неудачей);
4) переживание бессилия, потеря надежды на возможность преодолеть трудности, избавиться от наказания;
5) отрицательное отношение к предъявляемым к нему требованиям.

Способствуют проявлению эгрессивного поведения повышенная внушаемость субъекта, подражание другим лицам, проявляющим этот тип поведения в сходных ситуациях, ожидаемое облегчение после избегания возможных неприятностей, ожидание неограниченной свободы, самостоятельности.

12.4. МОТИВАЦИЯ ПРЕСТУПНОГО (ДЕЛИНКВЕНТНОГО) ПОВЕДЕНИЯ

О преступном (делинквентном, от лат. *delinquens* — правонарушитель) поведении, как разновидности отклоняющегося поведения, говорят тогда, когда субъект выбирает противоправный способ удовлетворения потребностей, жела-

ний, снятия психической напряженности — применяет физическую силу или оружие с целью нанесения травмы, увечья или лишения жизни. В этом случае преступный замысел превращает агрессивное поведение в преступление.

Мотивация преступного поведения может отражать не только агрессию, но и другие противоправные поступки: принятие взятки, воровство и т. д. Поэтому она имеет самостоятельное значение, привлекая в последние годы все большее внимание юристов. Свидетельством этому является коллективное исследование юристов и психологов, оформленное в виде монографии («Криминальная мотивация»). Этот труд оставляет двойственное впечатление. С одной стороны, криминалисты, профессиональной задачей которых является выяснение мотивов преступления, высказывают отдельные здравые и для психологов даже передовые мысли (очевидно, потому, что они ближе стоят к реальной жизни, чем последние, рассуждающие о мотивах абстрактно, отстраненно), а с другой стороны, среди них тоже нет единого понимания мотивации и мотивов, тем более что они опираются на работы психологов.

Один из ведущих криминалистов академик В. Н. Кудрявцев (1978) мотивацию преступного поведения понимает как *процесс формирования мотива преступления,* его развития и оформления, а затем и реализации в фактических преступных действиях. Он считает, что мотивацию надо отличать от *механизма* преступного поведения как по объему, так и по содержанию этих понятий. Мотивация, с его точки зрения, не охватывает всего механизма, потому что последний включает осуществление принятого решения и самоконтроль (с чем трудно не согласиться). Но В. Н. Кудрявцев не включает в мотивацию и оценку ситуации субъектом, и предвидение им последствий своих действий, и принятие решения. Выходит, что человек, совершая преступление, действует как бы вслепую.

В. В. Лунеев (1980) считает, что все перечисленные элементы входят в мотивацию:

> Будучи динамичным процессом, мотивация... связана со всеми элементами преступного поведения: актуализацией потребности, возникновением и формированием мотива, целеобразованием, выбором путей достижения цели, прогнозированием возможных результатов, принятием решения[1].

Однако в мотивацию В. В. Лунеев включил и анализ наступивших последствий, и даже раскаяние и выработку защитного мотива, что к мотивации, как процессу формирования замысла преступления, не относится. Таким образом, у него.понимание мотивации слишком расширено, а у В. Н. Кудрявцева — заужено.

Противоречия имеются и в понимании криминологами мотива. Большинство авторов понимает мотив как побуждение: «осознанное побуждение (стремление) к совершению конкретного целенаправленного поступка (волевого акта), представляющего общественную опасность и предусмотренного уголовным законом в качестве преступления» (С. А. Тарарухин, 1977), «внутреннее побуждение, которое вызывает у лица решимость совершить преступление», «побуждение, которым руководствовалось лицо, совершая преступление» (Б. С. Волков, 1982). Правда, побуждение у криминологов — скорее основание поступка, а не энергетический

[1] Перечисленные элементы соответствуют представленной нами схеме мотивации — см. рис. 12.1.

импульс, заставляющий субъекта проявлять активность. Так, К. Е. Игошев (1974) понимает мотив преступного поведения как сформировавшееся под влиянием социальной среды и жизненного опыта личности побуждение, которое является внутренней непосредственной причиной преступной деятельности и *выражает личностное отношение* к тому, на что направлена преступная деятельность.

Упирая на то, что мотив преступного поведения — это побуждение, В. Н. Кудрявцев в то же время замечает, что о мотиве преступления можно говорить только тогда, когда уже появились или формируются такие элементы преступного поведения, как объект или предмет воздействия, цель или средство достижения преступного результата. При этом не уточняется, идет ли речь о представляемой или же реальной цели и средствах ее достижения. Если верно последнее (а на такое понимание наталкивает следующая фраза В. Н. Кудрявцева: «...Нет основания усматривать преступную мотивацию в самих искаженных потребностях или интересах, взглядах или чувствах человека, который ничего противоправного не совершил. От деформации этих элементов личности до реального поступка может быть достаточно большая дистанция»)[1], то следует только один вывод: нет преступления — значит, нет и преступного замысла, мотива. Однако неосуществленное намерение не означает, что этого намерения не было. Очевидно, что автором вольно или невольно преступное поведение отождествлено с преступным мотивом, который в случае отсрочки или недостижения в данный момент цели переходит в мотивационную установку. Человек еще не преступник (и может им так и не стать), но уже социально опасен, поскольку имеет решимость (намерение) совершить преступление. Поэтому не очень убедительной выглядит критика И. И. Карпецом (1969) взглядов западных криминалистов, говорящих об «опасном состоянии» личности.

Понимание этого важно для профилактики преступлений, которая должна состоять не только в устранении условий для их совершения, но и в изменении взглядов и установок личности, т. е. в ее воспитании и перевоспитании. С этим, очевидно, согласен и В. Н. Кудрявцев, поскольку пишет, что знание мотивов преступного поведения облегчает планирование мер индивидуальной профилактики и прогнозирование будущего поведения субъекта, дает представление о содержании, глубине и степени устойчивости его антиобщественных взглядов; в ряде случаев знание мотивов позволяет судить об условиях формирования личности, а также о ситуации, в которой возникло преступное намерение.

Таким образом, если для уголовного права существует только один аспект — совершено преступление или нет, то для правоохранительных органов и педагогики этого недостаточно: необходимо выявлять замыслы, особенности личности, могущие привести к появлению мотивов и мотивационных установок преступного поведения.

Отсутствие устоявшихся взглядов на сущность и структуру мотива приводит В. Н. Кудрявцева к очевидным противоречиям. Он утверждает, что о мотиве преступления можно говорить только тогда, когда уже появились или формируются: объект воздействия, цель и средство достижения преступного результата, и тут же пишет, что не следует допускать такую крайность, при которой в мотив включают-

[1] Механизм преступного поведения.—М., 1981. — С. 12.

ся именно эти элементы, иначе он начинает охватывать всю субъективную сторону умышленного преступления. Но разве это не разумно — рассматривать всю субъективную сторону, т. е. всю структуру мотива?

Из-за придания преступлению только правовой основы В. Н. Кудрявцев делает вывод, что один и тот же мотив в зависимости от ситуации может быть побуждением как к преступлению, так и к правоправному действию. Но если существует намерение совершить преступное действие (как конечная стадия формирования мотива), то этот мотив не может не быть криминальным.

Таким образом, в работах по мотивации преступного поведения отражается общее положение проблемы мотивации, существующее в психологической науке, со всеми ее противоречиями, неясностями. Изучая мотивы, криминалисты хотели бы знать о переживаниях и чувствах человека, совершившего преступление, о его потребностях и интересах, идеалах, установках и убеждениях, целях и средствах их достижения, о планировании результата, т. е. все то, что послужило основанием преступного поступка. А это возможно только в том случае, если мотив преступного поведения рассматривать (что пока не делается) как сложное многокомпонентное психологическое образование, а процесс его формирования — как динамичный, стадиальный.

В то же время нельзя не отметить заслуживающие внимания и опережающие иногда мысль психологов высказывания криминалистов о мотиве. Так, В. В. Лунеев говорит, что мотив, наряду со своей важнейшей функцией побуждения, выполняет также регулятивную *функцию фильтра* при отборе и оценке субъектом того, что способствует или противодействует удовлетворению актуальной потребности. Он же рассматривает и другую функцию мотива — отражательную, о которой психологи прямо не говорят (хотя похожие высказывания и имеются, например, у К. К. Платонова). В актив криминалистов можно занести и четкую мысль, что мотивация — это процесс формирования мотива, т. е. мотив является результатом этого процесса (В. Д. Филимонов, 1981; В. Н. Кудрявцев).

Безусловно положительным во взглядах криминалистов на мотив является положение, что мотивация преступления отражает не только и не столько ту или иную криминогенную ситуацию, в которой оно совершается, сколько все предшествующие негативные влияния социальной среды, сформировавшие личность с антисоциальной направленностью, а точнее, деформировавшие мотивационную сферу личности. Следовательно, временные пределы отражения криминогенных влияний в мотивации преступления нельзя ограничивать рамками конкретной ситуации. Здесь В. В. Лунеевым достаточно ясно выражена мысль, что, изучая структуру мотива, мы тем самым изучаем историю формирования личности, ее структуру. Между доминирующими побуждениями правонарушителя и его социальными ролями, связями имеется известный параллелизм, поэтому особенности личности находят отражение в особенностях мотивов преступного поведения в 70-75% случаев.

В. Б. Голицын (1985) выявил, что для делинквентов характерным является доминирование потребностей в средствах существования и недостаточная сформированность потребностей развития, познания, труда, межличностного общения.

По выраженности тех или иных потребностей и особенностей Д. И. Фельдштейн (1993) делит подростков с антиобщественной направленностью личности на пять групп. *В первую группу* входят подростки, ставшие на путь правонарушений слу-

чайно. Они слабовольны и легко поддаются влиянию окружения. Потребности у них просоциальные и не являются сами по себе причиной их антисоциальных поступков. *Во вторую группу* входят подростки со слабо деформированными потребностями. Они легко внушаемы, легкомысленны, заискивают перед товарищами. *Третью группу* подростков характеризует конфликт между деформированными и просоциальными потребностями, интересами, установками. Имеющиеся у них правильные нравственные взгляды не стали убеждениями. Для них является характерным эгоистическое стремление к удовлетворению своих потребностей, что и приводит к антиобщественным поступкам. *Четвертую группу* составляют подростки с деформированными потребностями и низменными устремлениями, подражающие тем несовершеннолетним правонарушителям, у которых имеется устойчивый комплекс аморальных потребностей и откровенно антиобщественная направленность отношений и взглядов. Правонарушения совершаются ими, в основном, ситуативно, в результате спонтанно возникшего на фоне общей направленности личности мотива. *В пятую группу* входят подростки с устойчивым комплексом общественно-отрицательных аномальных, аморальных, примитивных потребностей. Эгоизм, равнодушие к переживаниям других, стремление к потребительскому времяпрепровождению, агрессивность сочетаются у них с сознательно совершаемыми правонарушениями.

Существенным для криминалистов вопросом является, на каком этапе мотивации начинают проявляться криминологически значимые отклонения личности. И здесь положения, высказываемые ими, не всегда убедительны. Заявляется, например, что потребностей, мотивов и частично целей, свойственных только преступному поведению, нет, как нет и антиобщественных потребностей и мотивов (В. Н. Кудрявцев, В. В. Лунеев), а авторы, которые придерживаются противоположной точки зрения, критикуются на том основании, что социальная оценка мотива зависит не от его абстрактного содержания, а от того, в систему каких общественных отношений он включен и каким общественным отношениям противопоставлен. Утверждается, что потребности, мотивы нельзя правильно оценить с точки зрения социальной полезности или вредности, так как последняя раскрывается через цель, средства ее достижения и наступившие последствия, через отношение субъекта к социальным ценностям, которыми он пренебрегает, реализуя свое желание.

Действительно, побуждение социально нейтрально (хотя и такой подход критикуется), так как по одному и тому же внешне схожему побуждению могут быть совершены как преступление, так и благородный поступок. Месть соседу за причиненную обиду, реализованная в нанесении телесного повреждения, — антисоциальна, а месть врагу Родины — священна. Но мотив, если его понимать как основание поступка, не может быть нейтральным. Такое заблуждение возникло у криминологов потому, что мотив они понимают слишком узко, не включая в него как раз те элементы, которые делают поведение человека антисоциальным, преступным: средство достижения цели, предвидение последствий, отношение к социальным ценностям. Именно на примере мотивации преступного поведения отчетливо видно, как существующее в психологии понимание мотива тормозит понимание проблемы поведения в целом, вызывает ненужные дискуссии.

Понимание мотива как основания поступка (для чего, ради чего) дает основание говорить об антисоциальных мотивах *ввиду антиобщественной направленности*

замысла субъекта. Антиобщественный замысел становится таковым, конечно же, в связи с общественными отношениями, моралью общества, дающей нравственную оценку (а правовые органы устанавливают и правовую оценку) тому или иному поступку. Криминальны не сами по себе потребности и многие цели, взятые в отдельности, криминальный оттенок им придают другие компоненты мотива, связанные с блоком «внутреннего фильтра». И основную криминальную «нагрузку» в нем несет компонент, связанный с нравственным контролем. Именно деформации и искривления этого компонента структуры личности приводят к преступному поведению, а не корысть, зависть, месть, недовольство, обида и озлобленность, относимые В. В. Лунеевым к мотивам преступлений. От возникновения этих состояний до намерения совершить преступление может быть большая дистанция. Преступны не желания голодного человека добыть пищу, разъяренного — ответить обидчику, а антиобщественные и противоправные способы, которыми они хотят это сделать; поэтому и потребности, и внешние обстоятельства «виноваты» в содержании преступления лишь постольку, поскольку они облегчили формирование намерения удовлетворить потребность, но не больше. Не будь потребности или соответствующей ситуации, не было бы и преступления; но с таким же успехом в совершении преступления можно обвинить и его жертву: не появись она в этом месте и в это время, не было бы и данного преступления.

Таким образом, большинство компонентов, образующих структуру мотива преступления (преступного действия), не криминальны. Однако поскольку человек выбирает криминальные пути и средства удовлетворения потребности и достижения цели, мотив в целом, как и замысел, намерение, приобретает криминальный характер.

Возрастные особенности мотивации преступного поведения. В. В. Лунеев (1986) приводит данные, которые показывают, что мотивы преступного поведения у лиц разного возраста существенно различаются. Подросткам 14-16 лет присущи два вида криминальной мотивации: корыстная, удельный вес которой достигает более 50%, и насильственно-эгоистическая, доля которой составляет 40%. Промежуточная форма (корыстно-насильственная) чаще всего совершается при доминировании мотивации самоутверждения.

Конкретными причинами преступного поведения подростков являются: желание развлечься, показать силу, смелость, ловкость; утвердить себя в глазах сверстников, стремление к чему-то особенному, к сладостям, престижным вещам. Поэтому три четверти преступлений подростков носит ситуативно-импульсивный характер.

Преступное поведение 16-17-летних по многим аспектам сходно с таковым у подростков. Однако есть и различия. Снижается число преступлений по корыстным мотивам (до 40%). Мотивация как бы «взрослеет» и становится разнообразнее. Мотивами преступного поведения у лиц этого возраста являются (в порядке убывания частоты проявления): корысть, хулиганские побуждения, добыча средств на спиртное и наркотики, месть и озлобление, солидарность с другими, озорство, для добычи средств на сладости, показать свою силу и смелость, утвердить себя в глазах окружающих и т. д.

Криминальная мотивация молодежи в возрасте 18-24 лет характеризуется большей связью не с конкретной ситуацией и психическим состоянием субъекта, а с на-

правленностыб личности, ее взглядами. Возрастает удельный вес насильственно-эгоистических мотивов и уменьшается число «детских» мотивов (стремление приобрести авторитет у сверстников, подражание другим, хотел приключений, по принуждению). В то же время увеличивается число случаев, когда преступник не может четко определить мотив своего деяния.

В зрелом возрасте удельный вес насильственно-эгоистической мотивации снижается. На первое место выходит корыстная мотивация, мотивация выгоды, пользы, зависти. Меняется характер насильственно-эгоистической мотивации: хулиганские побуждения уступают место мотивам, связанным с озлобленностью, ревностью, местью. Ситуация играет все меньшую и меньшую роль.

12.5. МОТИВЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Под аддиктивным поведением *(addiction* — пагубная привычка) понимают злоупотребление одним или несколькими химическими веществами, протекающее на фоне измененного состояния сознания.

Как известно, к вредным привычкам относят потребление алкоголя, наркотиков и курение.

Мотивы употребления алкоголя. Основными мотивами приобщения к спиртному подростков и юношей больше чем в трети случаев называются традиции и обычаи, соблюдение которых служит средством включения в референтную группу. Подростки и юноши приходят в компанию не для того, чтобы пить, а пьют для того, чтобы быть в компании. В то же время в большинстве случаев мотивы употребления алкоголя осознаются подростками еще недостаточно.

Мотивы начала употребления наркотиков. Главной причиной начала употребления наркотиков называется любопытство (в 50% случаев). Реже опрошенные наркоманы отвечают, что их соблазнили, и совсем редко — что хотелось кайфа или что начали употреблять наркотики из-за моды. Многие не могут указать истинную причину и поэтому отвечают, что им предложили.

У взрослых поводом для употребления алкоголя или наркотиков может быть стремление разрешить конфликт, устранить напряженность между желаемой целью и средствами ее достижения (а точнее — отсутствием этих средств), т. е. то, что в социологии обозначается как аномия. Одна из функций алкоголя или наркотиков может заключаться в том, чтобы временно «вызволить» человека из напряженности повседневного существования с его кажущимися или действительно неразрешимыми конфликтами. Жажда такой «свободы» ведет к зависимости от алкоголя и наркотиков и может стать причиной саморазрушительного поведения, принять формы болезни.

В исследовании Н. Н. Толстых и С. А. Кулакова (1989) показано, что ранний алкоголизм и токсикомания приводят к изменению мотивационной сферы юношей 15-17 лет. У них сужается временная перспектива. Распределение объектов удовлетворения потребностей происходит у них в «ближайшем будущем» (сегодня, в течение недели, месяца) и в «актуальном периоде», не превышающем 1-2 лет (см. рис. 12.2).

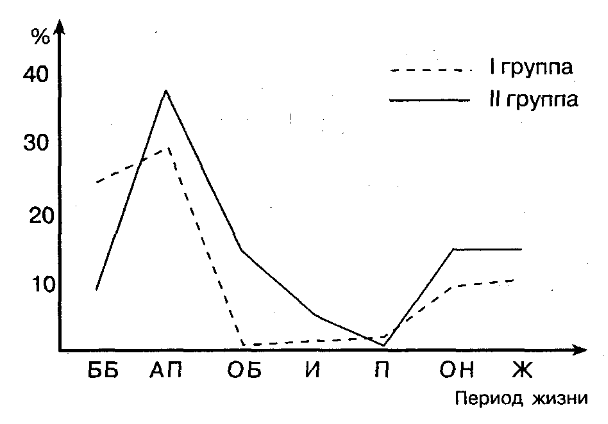


Рис. 12.2. «Профиль» временной перспективы
По вертикали — количество лиц, %; по горизонтали — периоды жизни: ББ — ближайшее будущее (день, неделя); АП — актуальный период жизни (1 -2 года); ОБ — отдаленное будущее, И — историческое будущее; П — прошлое; ОН — «открытое настоящее» («сейчас и всегда»); Ж — вся жизнь (когда-нибудь в жизни). I группа — юноши с аддиктивным поведением, II группа — контрольная (школьники старших классов)

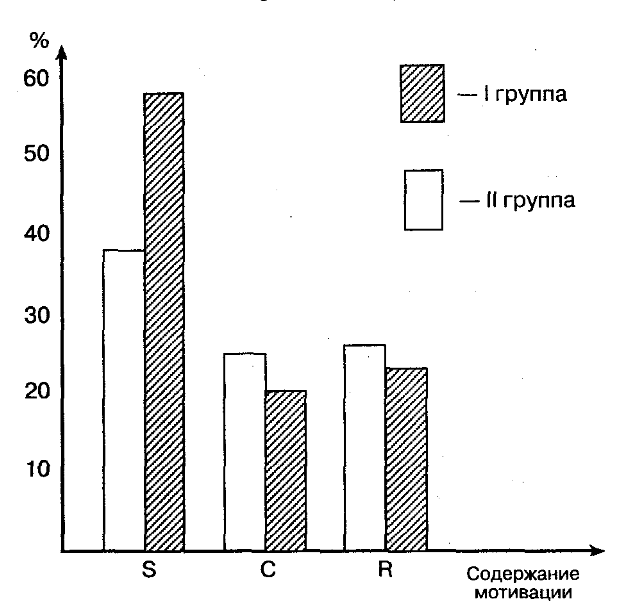


Рис. 12.3. Содержательная характеристика мотивационной сферы
По вертикали— количество лиц, %; по горизонтали; S — мотивы, связанные с собственной личностью, с «Я»; *C* — мотивы, связанные с общением, социальными контактами; *R* — мотивы, связанные с конкретными действиями, мотивы «реализации». I группа — юноши с аддиктивным поведением, II группа — контрольная

У юношей с аддиктивными наклонностями снижена потребность в общении, но повышен мотив личной автономии, с собственной личностью, с «Я» (см. рис. 12.3).

Желание вылечиться от этой болезни (в частности — от алкогольной зависимости) определяется многими причинами. По данным К. А. Юферевой, это, прежде всего, ухудшение самочувствия (у 83% обследованных) и воспоминания о периодах трезвости (у 85%); затем, по значимости, идут: «чувство пустоты в жизни» (у 70%). ухудшение отношений с родными (у 68%), снижение работоспособности (у 65%), ухудшение отношений на работе и угроза увольнения (у 60%), ухудшение материального положения (у 60%). Значительно реже упоминаются страх за свою жизнь (в 47% случаев), обострение заболеваний (в 37%), снижение сексуальных возможностей (в 12%), конфликты с милицией (в 7%).

Мотивы приобщения к курению подростков и юношей. Поданным В. А. Худика (1993), причинами приобщения к курению учащиеся до 13 лет называют (в порядке убывания значимости) простое баловство, любопытство, желание казаться взрослым, приятность ощущений. После 13 лет к этим причинам присоединяются факторы группового давления: нежелание быть «белой вороной», влияние товарищей, боязнь отвержения курящими товарищами, мода, подражание идеалу. Указывается и желание похудеть.

12.6. МОТИВЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

А. Г. Амбрумова, Л. И. Постовалова (1987) выделяют пять ведущих мотивов суицидального поведения.

1. Протест, месть. Этот мотив возникает у лиц с высокой самооценкой, с активной или агрессивной позицией и связан с трансформацией гетероагрессии в аутоагрессию.
2. Непереносимость угрозы, стремление избежать ее путем самоустранения.
3. «Самонаказание» — как протест внутри личности при расщеплении «Я» на судью и подсудимого.
4. «Отказ» (капитуляция) — в связи с потерей смысла существования (например, в связи с утратой близкого человека или в связи с неизлечимой тяжелой болезнью).
5. Призыв. Смысл этого мотива состоит в активации помощи извне.

Основными мотивами самоубийств являются лично-семейные конфликты, к которым относятся развод, смерть близких, одиночество, неудачная любовь, оскорбления со стороны окружающих, безработица, алкоголизм, нищета и т. д.

Система мотивов при суицидальном поведении всегда находится в напряженной динамике. В ней происходит борьба витальных и антивитальных, деструктивных мотивов, базирующихся на пессимистической личностной установке, причем последствия этой борьбы непредсказуемы. Может победить витальный мотив (чувство долга перед родными, детьми), тогда развитие суицидального поведения приостановится или отступит совсем. И наоборот, какое-нибудь событие может сыграть роль детонатора и подтолкнуть к осуществлению замысла покончить с жизнью.

Выделяют внутреннее суицидальное поведение и внешнее. Первое, называемое пресуицидом, связано с формированием мотива суицида и включает три стадии:

а) пассивные суицидальные мысли, которые характеризуются представлениями, фантазиями на тему своей смерти, но не на тему лишения себя жизни;
б) суицидальные замыслы — активная форма проявления тенденции к самоубийству, глубина которой нарастает параллельно степени разработки плана;
в) суицидальные намерения — замысел перерастает в решение и волевой импульс, побуждающий к непосредственному переходу к внешним проявлениям намерения.

Различают также истинное намерение к суициду, целью которого является действительное стремление лишить себя жизни, и демонстративно-шантажистское, цель которого — лишь демонстрация этого намерения. В зависимости от этого могут выбираться и разные способы самоубийства и покушения на жизнь. При самоубийствах используется (в порядке убывания по частоте случаев) самоповешение, огнестрельные повреждения, отравление, падение с высоты. При суицидальных попытках (демонстрациях) применяются отравление, самопорезы и самоповешение.

13 МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

13.1. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является непременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Отсюда и обилие работ в этом направлении (Л. И. Божович, 1969; Н. Г. Морозова, 1967; Л. С. Славина, 1972; М. В. Матюхина, 1984; В. Э. Мильман, 1987; А. К. Маркова, 1984; Й. Лингарт, 1970; Э. Стоуне [E. Stones, 1967] и др.), которые, впрочем, также несут на себе отпечаток недостатков во взглядах на мотивацию и мотив, существующих в психологии. Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обусловливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п. Г. Розенфельд, (G. Rosenfeld, 1973), например, выделил следующие контент-категории (факторы) мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Школьники наиболее высоко оценивают такие мотивы, как «хочу иметь знания, чтобы быть полезным обществу», «хочу быть культурным и развитым», «нравится узнавать новое», «хочу продолжить образование», «хочу подготовиться к избранной профессии», «хочу радостно преодолевать трудности». Престижные мотивы («привык быть в числе лучших», «не хочу быть худшим», «приятно получать одобрение», «привык все делать хорошо») получали меньшие оценки, но

самые низкие оценки давались мотиву «стараюсь избегать неприятностей». В то же время первая группа мотивов скорее была «знаемой», чем реально действующей, побуждающей к учению. В качестве таковых в реальности оказались престижные мотивы.

Однако простое перечисление таких факторов очерчивает лишь область обсуждения вопроса, выявляет ведущие мотиваторы учения, но не раскрывает целостную структуру мотива учения, причинно-следственные зависимости между его компонентами. Поэтому требуется не столько классификация «мотивов» (конкретных причин осуществления субъектами учебной деятельности), сколько соотнесение их с блоками мотива и стадиями мотивационного процесса, учитывающее возраст и пол учащихся, ситуацию в семье, социальное происхождение и другие моменты. Ксожалению, таких исследований в психологии почти что нет.

Попытку подойти к мотивации учения с позиции сочетания у одного и того же учащегося различных мотивационных факторов предпринял финский психолог К. Вепсяляйнен (1987), взяв за основу контент-категории Розенфельда. Им выделены своеобразные «мотивационные типы». Первый тип характеризуется хорошей успеваемостью, сочетанием чувства долга и ответственности с зависимостью от авторитетов, второй — принятием образования как значимого фактора (необходимость посещения школы), отсутствием специальных интересов и низкой мотивацией к достижениям в школе, третий — зависимостью от авторитетов, отсутствием чувства долга и ответственности, четвертый — стремлением к достижениям в школе, чувством долга и ответственности и отсутствием боязни неудачи, пятый — сочетанием стремления к успеху и боязни неудачи с чувством долга и ответственности и т. д. Однако им были обследованы только учащиеся 7-х и 9-х классов, что не позволило выявить возрастную динамику этих типов учащихся.

Мотив посещения школы первоклассниками (поступления в школу). Этот мотив не равнозначен мотиву обучения, так как потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо *познавательной,* могут быть: *престижная* (повышение своего социального положения), *стремление к взрослости* и желание называться уже школьником, а не детсадовцем, желание быть «как все», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. Отсюда целями удовлетворения потребностей могут быть как учеба, так и хождение в школу для выполнения роли ученика, школьника. В последнем случае школьник добровольно выполняет все нормы и правила поведения в школе как соответствующие принятой им роли.

По поводу соотношения этих потребностей Л. И. Божович (1969) пишет:

> Первоначально мы предполагали, что основным мотивом для поступления в школу детей старшего дошкольного возраста является желание новой обстановки, новых впечатлений, новых, более взрослых товарищей. Такого толкования придерживаются и другие психологи и педагоги, так как на него наталкиваются многие наблюдения и факты. Дети 6-7 лет явно начинают тяготиться обществом младших дошкольников, они с уважением и завистью смотрят на учебные принадлежности старших братьев и сестер, мечтают о том времени, когда им самим будет принадлежать весь набор таких принадлежностей. Может даже показаться, что для дошкольника желание стать школьником связано с его стремлением играть в школьника и школу. Однако уже в беседах с детьми такое представление оказалось поставленным под сомнение. Прежде всего обнаружилось, что дети в первую очередь говорят о своем желании учиться, поступление в школу выступает для них в основном как условие реализации этого желания. Это подтверждается и тем, что не у всех детей желание учиться совпадает с жела-

нием обязательно ходить в школу. В беседе мы пытались развести то и другое и часто получали ответы, позволяющие думать, что именно стремление учиться, а не только внешние атрибуты школьной жизни являются важным мотивом поступления в школу (с. 218-219).

Думается, что Л. И. Божович слишком оптимистично оценивает мотив поступления детей в школу. По крайней мере, нельзя сбрасывать со счетов и другие причины, в частности выполнение требований родителей. Главным же в приведенном высказывании Л. И. Божович является то, что *мотив посещения школы следует отличать от мотива обучения.* Оба эти мотива в организации поведения и учебной деятельности детей могут действовать в одном направлении, а могут и расходиться.

В мотив обучения могут входить следующие причины: интерес к учению вообще (основанный, вероятно, на потребности в новых впечатлениях от приобретения знаний), желание получить образование в связи с пониманием его необходимости для жизни и профессиональной деятельности, желание заслужить похвалу, удовлетворить свое тщеславие (быть отличником).

Наличие же у дошкольников только социально-ролевых мотивов посещения школы и отсутствие мотива обучения свидетельствует об их неготовности к школе. О мотивационной готовности детей 6-7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественнозначимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями.

Закрепление мотива посещения школы во многом зависит, как показали Н. А. Березовин и Я. Л. Коломинский (1975), от того, как учитель относится к учащимся. Авторы выделили пять стилей отношения учителя к школьникам: активно-положительный, ситуативный, пассивно-положительный, пассивно-отрицательный и активно-отрицательный. На вопрос «Хотел бы ты вернуться назад в детский сад?» все учащиеся «активно-положительных учителей» ответили «нет». У «пассивно-положительных учителей» ответили «да» 29% учеников. При ситуативном стиле учителя таких ответов было уже 33%, при пассивно-отрицательном — 58%, а при активно-отрицательном — 67%.

Мотивация учебной деятельности и поведения младших школьников. Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальная мотивация учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит, нужно. Даже скучную и бесполезную работу они выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными. Это, безусловно, имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам значение того или иного вида работы для их образования.

По данным лонгитюдного исследования И. М. Вереникиной (1984), от 6 до 10 лет возрастает число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга (с 15% до 34%) и уменьшается число детей, которые учатся из-за интереса (с 25% до 5%).

Мотивационную роль играют получаемые школьниками *отметки,* однако у школьников 1-2-х классов эта роль своеобразна. По данным Л. И. Божович, они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Одна ученица уверяла, что учится хорошо, а когда ей указали на плохие отмет-

ки, то возразила: «Мама говорит, что я хорошо стараюсь». Отметка младшим школьникам кажется важной, если она поставлена за четверть, так как «она не за один какой-нибудь урок, а за все прилежание ставится». Это свидетельствует о том, что первоначально социальный смысл учебной деятельности заключен для детей не столько в результате, сколько в самом учебном процессе.

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников. У трети преобладает престижный мотив, а познавательный интерес называется очень редко. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения, так как ответственность и трудолюбие школьников слабо связаны с мотивом отметки по сравнению с познавательным интересом.

Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3-4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается. А учащиеся 5-6-х классов начинают даже дразнить младших школьников за старание, называя их «зубрилками».

Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, как предполагает Л. И. Божович, потому, что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В результате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект.

У младших школьников «знаемые» мотивы часто не соответствуют реальным, побуждающим их к учебной деятельности (Г. Г. Гусева, 1983; М. В. Матюхина, 1984). По данным Г. Г. Гусевой, диапазон «знаемых» мотивов у учащихся 2-3-х классов весьма широк и включает как познавательные, так и социальные мотивы. В первую тройку вошли: «хочу больше знать», «интересно узнавать новое», «хочу получать отличные отметки». Последними названы: «все учатся»; «не хочу, чтобы ругали».

У школьников, хорошо успевающих и проявляющих интерес к знаниям, «знаемые» мотивы совпадают с реальными. У школьников, хорошо успевающих, но без ярко выраженного интереса к знаниям, имеется неполное совпадение тех и других мотивов. У них доминируют мотивы: «получение отметки», «похвала» и «требование».

У посредственно- и слабоуспевающих школьников основным является мотив «избегание наказания». Этот же мотив входит в первую тройку «знаемых» мотивов. Следовательно, отрицательный «знаемый» и реальный мотивы у них совпадают, а положительные «знаемые» («хочу получать хорошие отметки», «хочу больше знать») не совпадают с реальными.

М. В. Матюхина отмечает, что не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени. К плохо осознаваемым относятся мотивы долга и ответственности, благополучия, престижные, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности). Но именно эти мотивы чаще всего выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности. В то же время мотив самоопределения, на который чаще всего указывают школьники, является не реально действующим, а просто «знаемым».

Выделяют внешние, гетерогенные мотивы, содержание которых не имеет ничего общего с мотивами обучения. Они делятся на престижные и «принудительные» (угроза наказания). Последние, если выражены сильно, создают стрессовые ситуации, отрицательно влияющие на мышление школьников. По данным С. А. Мусато-

ва (1977), значение мотивов «избегания санкций», побуждающих к выполнению учебных заданий, усиливается к 3-му классу. При этом снижается доминирование интереса к содержанию школьных предметов.

Очевидно, что мотиваторами учебной деятельности младших школьников могут быть социально-психологические факторы: желание хорошо выглядеть в глазах одноклассников, обожание своего учителя, желание доставить ему удовольствие своим ответом на уроке и получить от него похвалу.

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и выполнением его не должно проходить много времени, чтобы это стремление не «остыло». Кроме того, перед младшими школьниками целесообразно ставить не отдаленные и крупномасштабные цели, а ближайшие и небольшие. Например, было выявлено, что в тех случаях, когда ребенку не хочется выполнять какое-либо задание, деление его на ряд небольших отдельных заданий с конкретными целями побуждает ребенка не только начать работу, но и довести ее до конца.

В 3-4-х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается.

Наконец, в этих классах снижается роль учителя в побуждении к учебной деятельности в связи со снижением его авторитета. Это обусловлено и повышением самостоятельности школьников и большей их ориентацией на мнение одноклассников.

Мотивация учебной деятельности и поведения школьников средних классов. Первой ее особенностью является возникновение у школьника стойкого интереса к определенному предмету. Этот интерес не проявляется неожиданно, в связи с ситуацией на конкретном уроке, а возникает постепенно по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. При этом чем больше узнает школьник об интересующем его предмете, тем больше этот предмет его привлекает (Н. Г. Морозова, 1967).

Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения мотивации учения и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать уроки, не выполняют домашние задания. У этих учащихся меняются мотивы посещения школы: не потому что хочется, а потому что надо. Это приводит к формализму в усвоении знаний — уроки учат не для того чтобы знать, а для того чтобы получать отметки. Пагубность такой мотивации учебной деятельности очевидна — происходит заучивание без понимания. У школьников наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мыслях, появляется равнодушие к сути того, что они изучают. Часто они относятся к знаниям как к чему-то чуждому реальной жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности. У школьников со сниженной мотивацией учения не вырабатывается правильного взгляда на мир, отсутствуют научные убеждения, задерживается развитие самосознания и самоконтро-

ля, требующих достаточного уровня развития понятийного мышления. Кроме того, у них формируется привычка к бездумной, бессмысленной деятельности, привычка хитрить, ловчить, чтобы избежать наказания, привычка списывать, отвечать по подсказке, шпаргалке. Знания формируются отрывочные и поверхностные.

Даже в том случае, когда школьник добросовестно учится, его знания могут оставаться формальными. Он не умеет видеть реальные жизненные явления в свете полученных в школе знаний, больше того, не хочет ими пользоваться в обыденной жизни. При объяснении каких-то явлений он старается больше использовать здравый смысл, чем полученные знания. Когда одного школьника спросили, почему он не использует в беседе полученные знания, он заявил: «А разве вы хотите, чтобы я, как в школе, отвечал? Хорошо, вещи плавают, потому что...». Другой, когда его спросили, почему танк раздавит собаку, а человек, если ляжет на нее, — нет, ответил: «Не знаю. По-моему, к собаке физика вообще никакого отношения не имеет» (Л. И. Божович, 1969, с. 311).

Все это объясняется тем, что у подростков, как и у младших школьников, еще слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. Важность обучения «вообще» они понимают, но другие побудительные факторы, действующие в противоположном направлении, все-таки часто побеждают это понимание. Требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок. Неслучайно выявлены две тенденции, характеризующие мотивацию учения в средних классах школы. С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотят гулять, играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них — тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе, отказываются от нее. Л. И. Божович полагает, что это сопротивление связано с неосознаваемой учащимися потребностью оставаться на уровне тех требований, которые к ним как к школьникам предъявляет общество. Бросить школу, перестать быть учеником значит для них потерять свое общественное лицо. Но это значит и другое — потерять товарищей, общение с ними, потерять смысл своего существования как члена общества. Вероятно, все это так и есть. Но возможно и другое — борются два мотивационных образования: мотивационная установка, связанная с перспективой получения образования, и мотив, отражающий состояние учащихся, их усталость от однообразия и постоянной необходимости делать уроки.

Главным мотивом поведения и деятельности учащихся средних классов в школе является, как считает Л. И. Божович, стремление найти свое место среди товарищей. Самой частой причиной плохого поведения подростков является стремление (и неумение) завоевать себе желаемое место в коллективе сверстников; проявление ложной отваги, дурашливость и т. п. имеют ту же цель. Иногда недисциплинированность в этом возрасте означает стремление противопоставить себя классу, желание доказать свою неисправимость.

Неумение найти свое место среди одноклассников вызывает характерное для подростков стремление во что бы то ни стало добиться хороших отметок, даже в том случае, если имеющиеся знания не соответствуют им. Фетишизация отметки свидетельствует о том большом значении, какое приобретает для подростка положение

хорошего ученика: оно определяет его социальный статус в классе. Ни до этого возраста, ни после отметка такой мотивационной роли не играла: у младших школьников она является показателем признания учителем их стараний, а у старших школьников — показателем знаний.

Как отмечает М. В. Матюхина, высокоуспевающие школьники осознают свое отношение к учению, в их мотивации большое место занимают познавательные интересы. Они имеют высокий уровень притязаний и тенденцию к его повышению. Слабоуспевающие школьники хуже осознают свою мотивацию учения. Их привлекает содержание учебной деятельности, но познавательная потребность выражена слабее; у них'выражен мотив «избегания неприятностей» и уровень притязаний невысок. Учителя низко оценивают их мотивацию учения.

Поведение подростков в школе строится с учетом мнения одноклассников, которое теперь имеет большее значение, чем мнение учителей и родителей. Характерной особенностью подростков является стремление всячески избегать критики сверстников и наличие страха быть ими отвергнутыми.

Особенностью мотивации учебного поведения школьников средних классов является наличие у них «подростковых установок» (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не совпадающих с таковыми у взрослых и обладающих большой «генетической» устойчивостью, передающихся из года в год от старших подростков к младшим и почти не поддающихся педагогическому воздействию). К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке, и с другой стороны — поощрительное отношение к тем, кто списывает и пользуется подсказкой.

Интересный эксперимент проведен Т. А. Матис (1983). Сравнивалась учебно-познавательная мотивация и активность школьников при обычной системе обучения «учитель—ученик» и при системе «ученик—ученик». При этом взаимодействие и взаимопомощь осуществлялись на всех этапах учебной работы: при выборе способа выполнения и выполнении учебного задания, при контроле и оценке результатов работы. Во втором случае было зафиксировано увеличение силы учебно-познавательной мотивации учащихся. В свете этих данных возникает вопрос: может, не стоит учителям занимать жесткую позицию в отношении подсказок учеников друг другу? Не лучше ли превратить тайную помощь в открытую коллективную?

В то же время моральные установки подростка не имеют опоры в подлинных моральных убеждениях, поэтому он их легко меняет при переходе в другой коллектив, где существуют другие традиции, требования, иное общественное мнение. Например, шалопай, не привыкший подчиняться дисциплине, попадая в дисциплинированный класс, исправляет свое поведение, подчиняясь требованиям коллектива.

У подростков становится ярко выраженной потребность в познании и оценке свойств своей личности, что создает повышенную их чувствительность к оценке окружающих. Отсюда их «ранимость», обидчивость, «беспричинные» и «немотивированные», с точки зрения взрослых, бурные реакции на слова и поступки окружающих, на те или иные жизненные обстоятельства.

Мотивация учебной деятельности и поведения школьников старших классов. Основным мотивом учения старшеклассников является подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение. Неслучайно поэтому половина выпускников школы имеет сформированный профессиональный план, включающий

как основное, так и резервное профессиональное намерение. Следовательно, главной целью для выпускников школы становится получение знаний, что должно обеспечить прием в намеченные учебные заведения. Л. С. Выготский говорил, что выбор профессии — это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненной дороги, поиск своего места в обществе. Он предполагает умение анализировать свои возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения (т. е. мотивационной установки), отнесенного к сравнительно далекому будущему.

Правда, выбор профессии может происходить не столь осознанно, а под влиянием родителей, в результате подражания товарищам или случайно возникшего интереса. В этом случае выбор может быть не связанным с мотивацией учения.

Мотивы учения у старших школьников существенно отличаются от таковых у подростков в связи с намечаемой профессиональной деятельностью. Если подростки выбирают профессию, соответствующую любимому предмету, то старшеклассники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего (Л. И. Божович).

Как показано В. Л. Мунтян (1977), степень адекватности самооценки учебных способностей старшеклассников в значительной степени влияет на мотивацию учения. У учащихся с адекватной самооценкой наблюдаются высокоразвитые познавательные интересы и положительная мотивация к учению. Учащиеся с неадекватной самооценкой учебных способностей (как заниженной, так и завышенной) часто допускают ошибки в своих выводах о степени трудности и путях достижения успеха в обучении, что отрицательно сказывается на стратегических, оперативных и тактических аспектах познавательного развития, приводит к фрустрациям, снижению мотивации и активности в обучении.

Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Здесь уже отметка — это критерий знаний, она в значительной степени утрачивает свою побудительную силу; вместо нее роль побудителя к учению начинает играть стремление к знаниям.

Таким образом, роль отметки как цели учения с возрастом меняется. Меняется с возрастом и соотношение между мотивациями на приобретение знаний и получение хороших отметок. Сопоставление этих двух мотивов учения, проведенное в **1997** году в одной из школ Санкт-Петербурга (М. Н. Ильина, Т. Г. Сырицо), выявило интересную динамику. Выраженность мотива на отметку у учеников с 3-го по 10-й класс была приблизительно одинаковой, в то время как мотивация на получение знаний колебалась: она значительно возрастала в 5-м и 9-м классах (рис. 13.1). Возрастание в 5-м классе можно объяснить появлением многих новых предметов, что могло повысить интерес к учению; возрастание же мотивации к получению знаний в 9-м классе могло быть обусловлено желанием продолжить обучение в старших классах, куда набирают после сдачи конкурсных экзаменов. Поступив же в 10-й класс, учащиеся «расслабляются», что сказывается на снижении мотивации на получение знаний и вообще к учению.

Обращает на себя внимание и то, что во всех классах мотивация на получение знаний была все же выше, чем на получение отметок; это относится как к мальчи-

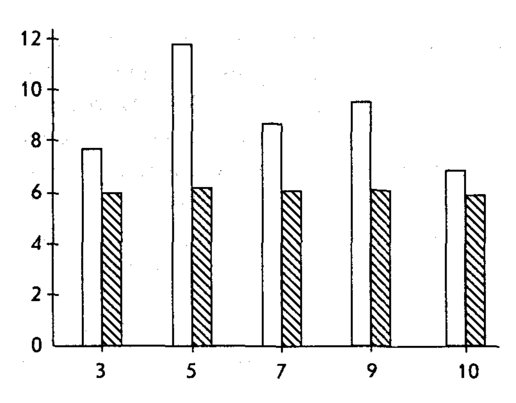


Рис. 13.1. Соотношение между мотивами получения отметки и приобретения знаний
По вертикали — баллы, по горизонтали — классы. Заштрихованные столбики показывают мотивы получения отметки, а незаштрихованные — мотивы получения знаний

кам, так и к девочкам, но у последних она выражена больше. В 3-7-х классах у девочек несколько выше и мотивация на отметку, однако разница не очень велика, а в 9-10-х классах она вообще исчезает.

По данным Н. А. Курдюковой (1997), имеется определенная связь между успеваемостью учащихся и соотношением у них мотиваций на получение знаний и отметок. Так, в средних и старших классах у слабоуспевающих учеников мотив на отметку может быть выражен больше, чем на получение знаний, причем это касается не только мальчиков, но и девочек. Превалирование мотива знаний над мотивом отметки имеется только у отличников и «хорошистов» и то в значительно меньшей степени, чем в младших классах.

Чем старше школьники, тем меньшее количество мотиваторов они называют в качестве побудителей или основания своего поведения. Это может быть связано с тем, что под влиянием формирующегося у них мировоззрения возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы, в которой главными становятся мотиваторы (личностные диспозиции, особенности личности), отражающие их взгляды и убеждения. Возникает у старшеклассников потребность выработать свои взгляды и на вопросы морали, а стремление самим разобраться во всех проблемах приводит к отказу от помощи взрослых.

13.2. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Как отмечают А. К. Маркова с соавторами (1983), мотивация, определяемая главным образом новой социальной ролью ребенка (был «просто ребенок», а теперь школьник), не может поддерживать в течение долгого времени его учебную работу и постепенно теряет свое значение. Поэтому формирование уже в началь-

ных классах мотивов, придающих учебе значимый смысл, когда она становится для ребенка сама по себе жизненно важной целью, является одной из главных задач учителя. Надеяться на то, что мотив учения возникнет сам по себе, стихийно, не приходится. А. К. Маркова отмечает, что учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно как эта деятельность осуществляется.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:
— содержание учебного материала;
— организация учебной деятельности;
— коллективные формы учебной деятельности;
— оценка учебной деятельности;
— стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы, учебных телевизионных передач и тому подобных средств. Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а следовательно не побуждает к учебной деятельности. Поэтому, давая учебный материал, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности.

Таковыми являются: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических — памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке и др. Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, т. е. быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным. Содержательно и иллюстративно бедный материал не обладает мотивирующей силой и не способствует пробуждению интереса к учению.

Стремление некоторых учителей, при низкой успеваемости учащихся, по какому-то разделу учебной программы до предела упрощать материал, «разжевывать» сложные вопросы и понятия хотя и приводит к сиюминутному успеху, но делает изучение материала тягостным и нудным занятием, убивающим всякий интерес к учению.

Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны. Важно показать, что имеющийся у каждого учащегося жизненный опыт часто обманчив, противоречит научно установленным фактам; объяснение наблюдаемых явлений природы придаст новому материалу значимый смысл, разовьет потребность в научном познании мира.

Однако, пробуждая интерес школьников к учению, не следует излишне эксплуатировать приемы, связанные с внешней занимательностью или ссылками на практическую значимость получаемых знаний и умений в настоящее время и в будущем.

Организация учебной деятельности. А. К. Маркова и соавт. отмечают, что изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех

основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Мотивационный этап — это сообщение почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы. Этот этап состоит из трех учебных действий.

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приемов: а) постановкой перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; б) рассказом учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; в) рассказом о том, как решалась эта проблема в истории науки.
2. Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для учащихся целью их деятельности на данном уроке.
3. Рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы, выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего учащимся не хватает, чтобы решить задачу. Таким образом создается установка на необходимость подготовки к изучению материала.

Операционально-познавательный этап. На этом этапе учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием. Роль данного этапа в создании и поддержании мотивации к учебной деятельности будет зависеть от того, ясна ли учащимся необходимость данной информации, осознают ли они связь между частными учебными задачами и основной, выступают ли эти задачи как целостная структура, т. е. понимают ли они предложенный учебный материал. Существенное влияние на возникновение правильного отношения к учебной деятельности на данном этапе могут оказать положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности («понравилось») и достигнутого результата. Поэтому важно не рассуждать об учебе, ее важности и пользе, а добиваться, чтобы учащийся начинал действовать.

Рефлексивно-оценочный этап связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Подведение итогов надо организовать так, чтобы учащиеся испытали удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Это приведет к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний и в будущем. Следовательно, этот этап должен служить своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приведет к формированию ее устойчивости.

Коллективная (групповая) форма деятельности. Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

Оценка результатов учебной деятельности. Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отме-

ток становится для учащихся самоцелью, что и показано в ряде исследований, приведенных выше. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности и к деформации развития личности учащегося. Поэтому в ряде стран в начальных классах отметки не выставляются, а в более старших классах используются лишь тематические формы учета и оценки.

Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный (валовой) анализ учебной деятельности учащихся, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.

В то же время принижать мотивирующую роль отметок (балльного оценивания) при существующей в учебных заведениях системе аттестации не стоит. Плохо это или хорошо, но отметки имеют юридическую силу. Именно на их основании учащихся переводят из одного класса в другой, хвалят и поощряют или, наоборот, порицают и наказывают. В ряде стран отметки в аттестате имеют существенное значение при поступлении в высшие учебные заведения.

Поэтому велика роль адекватной оценки знаний учащихся, что не всегда имеет место. В исследовании Н. А. Курдюковой выявлено, что учителя, имеющие склонность к авторитарному стилю деятельности, занижают отметки по сравнению с учителями демократического стиля; учителя с либеральным стилем, наоборот, завышают отметки.

Стиль деятельности учителя. На формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» (экстринсивную) мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование «внутренней» (интринсивной) мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует интринсивной мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

13.3. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Разные авторы называют разные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Все же можно отметить стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя.

Основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности,

хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям. Ссылаются и на семейные традиции.

Социальные условия жизни существенно влияют на мотивы поступления в вуз. Это отчетливо видно из данных, полученных С. В. Бобровицкой (1997) в период попытки перехода нашей страны к капитализму. Потеря прежних ценностей и ориентиров в жизни, бедственное положение системы образования и армии привели к новым мотивам поступления в вуз. Только 43% опрошенных первокурсников педагогического института имели ориентацию на овладение профессией, при этом лишь половина заявила, что им нравится работа и общение с детьми. Остальные (из ориентированных на педагогическую профессию) пришли в педвуз только потому, что им нравится какой-либо предмет или же для повышения интеллектуального уровня.

Вторая группа студентов, составившая большинство (57%), поступая в вуз, не ставила перед собой цели получения педагогического образования и не хотела работать по специальности. Мотивами поступления в педагогический вуз (вероятно, как и в любой другой) у них были: легкость, с их точки зрения, поступления, нежелание идти в армию (у юношей), возможность общения со сверстниками, необходимость во времени для самоопределения, престижность диплома о высшем образовании (именно диплома, а не образования).

Последнее свидетельствует о девальвации высшего образования. Ценностью становятся не знания, образование, а документ.

Ведущими учебными мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» (А. Н. Печников, Г. А. Мухина, 1996). Правда, на разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. На первом курсе ведущий мотив — «профессиональный», на втором — «личного престижа», на третьем и четвертом курсах — оба этих мотива, на четвертом — еще и «прагматический». На успешность обучения в большей степени влияли «профессиональный» и «познавательный» мотивы. «Прагматические» мотивы были в основном характерны для слабоуспевающих студентов.

Сходные данные получены и другими авторами. М. В. Вовчик-Блакитная (1983) на первом — стартовом — этапе перехода абитуриента к студенческим формам жизни и обучения в качестве ведущего мотива выделяет престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором месте — познавательный интерес, а на третьем — профессионально-практический мотив. Ф. М. Рахматуллина (1981) не изучала мотив «престижа», а выявляла общесоциальные мотивы (понимание высокой социальной значимости высшего образования). По ее данным, на всех курсах первое место по значимости занимал «профессиональный» мотив. Второе место на первом курсе было у «познавательного» мотива, но на последующих курсах на это место вышел общесоциальный мотив, оттеснив «познавательный» мотив на третье место. «Утилитарный» (прагматический) мотив на всех курсах занимал четвертое место; характерно, что от младших к старшим курсам его рейтинг падал, в то время как рейтинг «профессионального» мотива, как и «общесоциального», возрастал.

У хорошо успевающих студентов «профессиональный», «познавательный» и «общесоциальный» мотивы были выражены больше, чем у среднеуспевающих, а «утилитарный» мотив у последних был выражен сильнее, чем у первых. Характерно и то,

что у хорошо успевающих студентов «познавательный» мотив занимал второе место, а у студентов со средней успеваемостью — третье.

Р. С. Вайсман (1973) наблюдал динамику изменения от 1 -го к 4-му курсу мотивов творческого достижения, «формально-академического» достижения и «потребности достижения» у студентов психологического факультета. Под мотивом творческого достижения автор понимает стремление к решению какой-либо научной или технической задачи и к успеху в научной деятельности. Мотив «формально-академического» достижения понимается им как мотивация на отметку, хорошую успеваемость; «потребность достижения» означает яркую выраженность того и другого мотива. Р. С. Вайсман выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от 3-го к 4-му курсам, а мотив «формально-академического» достижения снижается от 2-го к 3-4-му курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом «формально-академического» достижения.

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает — никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе (А. А. Реан, 1990).

А. И. Гебос (1977) выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;
- наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

П. М. Якобсон (1969) предложил для мотивов учебной деятельности свою классификацию (правда, он предпочитал говорить о мотивации, но мотивация и мотив для него одно и то же).

Первый вид мотивов он называл «отрицательными». Под этими мотивами он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей и т. п. По существу, при таком мотиве — это обучение без всякой охоты, без интереса и к получению образования, и к посещению учебного заведения. Здесь мотивация осуществляется по принципу «из двух зол выбрать меньшее». Мотив посещения учебного заведения не связан с потребностью получения знаний или с целью повысить личностный престиж. Этот мотив необходимости, присущий некоторым учащимся, не может привести к успехам в учении, и его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии волевой сферы приводит к уходу этих учеников из учебного заведения.

Вторая разновидность мотивов учебной деятельности, по П. М. Якобсону, тоже связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учебу. Воздействия со стороны общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное, и стать полноценным гражданином, полезным для страны, для своей семьи. Такая установка на учение, если она устойчива и занимает существенное место в направленности личности учащегося, делает учение не просто нужным, но и привлекательным, дает силы для преодоления затруднений, для проявления терпения, усидчивости, настойчивости. В эту же группу мотивов П. М. Якобсон относит и те, которые связаны с узколичностными интересами. Процесс учения при этом воспринимается как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной лестнице. Например, у студента нет интереса к учению как таковому, но есть понимание, что без знаний в дальнейшем не удастся «продвинуться», и поэтому прилагаются усилия для овладения ими. Такой мотив часто встречается среди студентов-заочников, вынужденных получать высшее, например педагогическое, образование по настоянию администрации, для повышения тарифного разряда и т. п. Обучение в вузе является для многих из них формальным актом для получения диплома о высшем образовании, а не для повышения своего педагогического мастерства.

Третий вид мотивации, по П. М. Якобсону, связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П. М. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: от потребности в достижении успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания совершать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации) и т. п.

В. Я. КикотьиВ. А.Якунин (1996) разделяют *цели обучения* и *цели учения*. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов.

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-престижной) у студентов (впрочем, как и у школьников старших классов) появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обусловливается:

а) важностью предмета для профессиональной подготовки;
б) интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;
в) качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);
г) мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;
д) взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотива-

ционной структуры. Это позволит установить и *мотивационную напряженность* у данного субъекта, т. е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обусловливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение.

Важность знания структуры мотивации учебной деятельности особенно отчетливо проявляется при изучении эффективности профессионального обучения. В исследовании А. А. Реана (1994) не было выявлено различий в отношении к выбранной профессии у хорошо- и слабоуспевающих учащихся ПТУ. Автор справедливо объясняет это тем, что общеобразовательные предметы учащимися ПТУ не воспринимаются как профессионально значимые, поэтому и отношение к ним< у тех и других одинаковое. Другие зависимости были получены в том случае, когда стали рассматриваться успеваемость по специальным предметам и результаты производственной практики. Здесь различия в отношении к профессии стали существенными— в пользу хорошо успевающих учащихся.

Аналогичные данные получены и при изучении процесса обучения в вузе (А. А. Реан, 1994; В. А. Якунин и Н. И. Мешков, 1980). Значительная часть студентов убеждена, что общенаучные и общественно-образовательные дисциплины не приближают, а удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками. Неслучайно и наибольший отсев студентов происходит на первых курсах, при изучении этих дисциплин.

Характерно, что фактор мотивации для успешной учебы оказался сильнее, чем фактор интеллекта. Успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов (по данным М. Д. Дворяшиной, 1974, учебные успехи по интеллекту можно прогнозировать у 56% девушек и только у 35% молодых людей), в то время как по уровню мотивации учебной деятельности «сильные» и «слабые» студенты различались. Первые имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических навыков. Вторые же в структуре мотива имеют в основном внешние мотиваторы: избежать осуждения, наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.

Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учебы привело к формированию *принципа мотивационного обеспечения* учебного процесса (О. С. Гребенюк, 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось в исследованиях. По данным А. М. Василькова и С. С. Иванова (1997), полученным при опросах курсантов военно-медицинской академии, причинами этого являются: неудовлетворительные перспективы работы и службы, недостатки в организации учебного процесса, быта и досуга, недостатки воспитательной работы. Ими же показано, что учащиеся, отличающиеся самостоятельностью и склонностью к авторитарности и ригидности, обнаруживают более существенное снижение профессиональной направленности.

Мотивация учения безработных. Безработные граждане — это особая социальная группа, лишенная такой ценности, как работа, и связанных с ней престижа, материального благополучия, признания. Это накладывает отпечаток на мотивацию их поведения, на мотивы получения второго образования в результате вынужденной переквалификации. Изучение этого вопроса И. М. Городецкой (1998) показало

следующее. В процессе профессионального переобучения наиболее значимыми у безработных являются непосредственные мотивы учения (по классификации М. Г. Рогова), т. е. познавательные мотивы и мотивы развития личности. При этом доминируют мотивы развития личности, такие как стремление расширить свой кругозор и эрудицию, стремление повысить свой общекультурный уровень. В блоке опосредованных мотивов наибольшую значимость имеют стимульные мотивы, такие как возможность самореализации в профессиональном плане, профессионализм преподавателей и др.

Выявлено, что на структуру мотивации учения безработных оказывают влияние образование и возраст. Для безработных со средним специальным образованием особую значимость имеют познавательные мотивы, включающие в себя интерес к изучаемым предметам, желание повысить свой социальный статус и стремление получить глубокие профессиональные знания. У безработных с высшим образованием более выражены мотивы развития личности и мотивы достижения.

Безработная молодежь характеризуется сильной выраженностью мотивов развития личности, в то время как у людей среднего возраста более значимы познавательные мотивы, хотя мотивы развития личности занимают второе место и тоже сильно влияют на мотивацию учения.

14 МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

14.1. МОТИВАЦИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мотивы, связанные с трудовой деятельностью человека, можно разделить на три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы; конкретная деятельность определяется в конечном итоге всеми этими мотивами (мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы).

Мотивы трудовой деятельности. Рассмотрим те побудительные причины, которые заставляют человека заниматься трудом.

Первая группа причин — *побуждения общественного характера*. Это и осознание необходимости приносить пользу обществу, это и желание оказывать помощь другим людям (что может проявляться в обучении детей, в лечении больных, в защите своего отечества и т. д.), это и общественная установка на необходимость трудовой деятельности («кто не работает — тот не ест»), и нежелание прослыть тунеядцем.

Вторая группа — *получение определенных материальных благ* для себя и семьи: зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей.

Третья группа — *удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации:* человек не может быть бездеятельным по своей природе, а природа его такова, что он — не только потребитель, но и созидатель. В процессе созидания он получает удовлетворение от творчества, оправдывает смысл своего существования. К этой же группе относится и мотив, связанный с удовлетворением потребности в общественном признании, в уважении со стороны других.

Трудовое воспитание школьников и должно состоять в формировании и закреплении этих мотивов.

Мотивы выбора профессии. Общие мотивы трудовой деятельности, о которых речь шла выше, реализуются в конкретных профессиях. Выбор профессии — довольно сложный и порой долгий мотивационный процесс: ведь от правильного выбора профессии во многом зависит удовлетворенность человека своей жизнью.

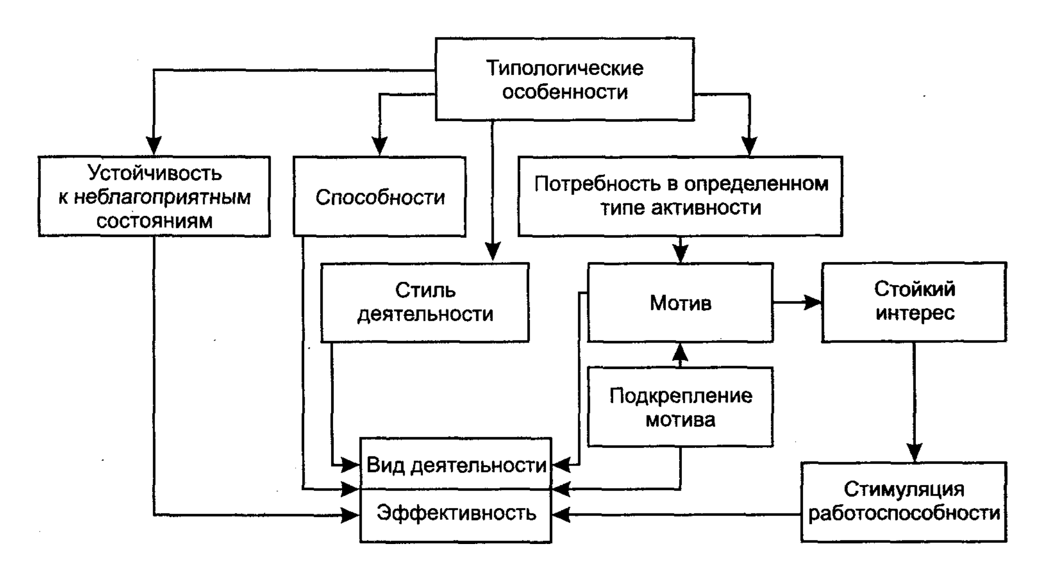


Рис. 14.1. Психологические механизмы выбора вида деятельности и ее эффективности

Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности. Если главным для человека является *общественный престиж,* то профессия выбирается исходя из существующей моды, престижности профессии в обществе. Многие выбирают профессию в зависимости от того, в какой степени она может обеспечить их материальное благополучие.

Ряд людей выбирают профессию из-за *интереса* к ней, и нередко этот интерес имеет романтический характер, навеянный литературой, увиденным фильмом, телепередачей. Бывает, что такой выбор, основанный на поверхностном, чисто внешнем впечатлении или подкрепленный советами родителей, друзей, оказывается удачным. Но часто романтика профессии быстро улетучивается и остаются «суровые будни», к которым человек не готов ни морально, ни физически, ни по своему психическому складу; работа превращается для человека в пытку, и он вынужден менять профессию.

Таким образом, профессию можно выбирать в зависимости от многих обстоятельств, но важно прежде всего принимать во внимание, насколько выбираемая деятельность соответствует склонностям и способностям человека. Как показано в одной из моих работ, механизм такого выбора может быть следующим (рис. 14.1).

Имеющиеся у человека определенные сочетания типологических особенностей проявления свойств нервной системы (сила—слабость, подвижность—инертность, уравновешенность—неуравновешенность) могут обусловливать склонность человека к определенному типу деятельности — к быстрой, но кратковременной работе, к работе переменного характера и т. п. Осознание этой склонности и ее причины (правда, не всегда отчетливое) приводит к формированию мотива, побуждающего человека заниматься определенным видом деятельности, так как в его глазах эта деятельность по своему характеру отвечает характеру имеющейся склонности (отсюда важность *реального,* адекватного представления человека о психологической

структуре данной деятельности). Соответствующее же сочетание типологических особенностей способствует проявлению способностей к этому же виду деятельности, что ведет к высокой ее эффективности, создает удовлетворенность трудом и подкрепляет мотив выбора профессии, превращая его в стойкий интерес. Последний влияет на активность человека и «закрепляет» его в данной профессии. *Происходит самоподкрепление мотива*.

Если же у человека имеется поверхностное и неадекватное представление о профессии, о тех требованиях, которые она предъявляет, то происходит рассогласование между склонностями и способностями — с одной стороны, и психологическим содержанием работы — с другой. В результате не будет ни высокой эффективности такой деятельности, ни удовлетворения ею.

Склонность к определенному типу деятельности может проявляться в разных видах труда (профессиях), а это значит, что она еще не предопределяет узконаправленного профессионального выбора. Одни и те же склонность и способности можно реализовать в разных профессиях; так, имея склонность к общению с детьми, можно стать воспитателем в яслях и детском саду, учителем в школе, педиатром.

Мотивы выбора места работы. Здесь речь скорее должна идти о «внешних» и «внутренних» факторах (мотиваторах), которые рассматриваются человеком в процессе принятия решения — куда лучше пойти работать. В основном это касается оценки внешней ситуации, своих возможностей и состояния, соответствия выбираемой работы профессии, своим интересам и склонностям.

Оценка внешней ситуации (положительных и отрицательных производственных факторов) включает в себя: величину заработной платы, льготы, предоставляемые работающим на данном предприятии; близость к дому, удобство транспортного сообщения; эстетику места работы и наличие вредного производства; одно-двух- или трехсменность, наличие твердого или свободного графика работы; надежность и престиж фирмы, компании; меру ответственности; возможность одновременно с работой учиться в вузе; психологический климат в коллективе, систему поощрений и наказаний (штрафов и т. п.).

Оценка своих возможностей включает: состояние здоровья, наличие способностей к данной работе и профессионально важных качеств, уровень образования, склонность к работе без стрессов, в свободном ритме или к монотонной работе с заданным темпом.

Оценка выбираемого места работы с учетом интересов касается возможности продвижения на данном предприятии или в учреждении по «служебной лестнице», руководящей работы, профессионального роста, проявления личной инициативы и выдумки (творчества) и т. п. Иногда выбор места работы по интересу может принимать оригинальный характер. Человек, влюбленный в театр, но не имеющий артистического таланта, может пойти работать осветителем, рабочим сцены и т. п.; может быть значимым и такой фактор, как возможность познакомиться с любимыми артистами, чувствовать себя приближенным к театральной элите. Очевидно, что в этих случаях происходит компенсация, замещение одной потребности другой.

Мотивы выбора профессии и места работы классифицированы Э. С. Чугуновой (1985). Она выделяет доминантный тип профессиональной мотивации (устойчивый интерес к профессии), ситуативный тип профессиональной мотивации (влияние привходящих жизненных обстоятельств, которые не всегда согласуются с интере-

сами человека) и конформистский (или суггестивный) тип профессиональной мотивации (внушающее влияние со стороны ближайшего социального окружения — советы родных, друзей, знакомых)

В выборе разных профессий, кроме общих факторов, влияющих на принятие решения, о которых говорилось выше, имеют значение и специфические мотиваторы. В качестве примера приведу мотивы выбора двух профессий — музыканта и медика.

Мотивы выбора музыкально-исполнительской деятельности. Л. И. Бамбурова (1985) к причинам выбора профессии музыканта-исполнителя относит:

- интерес к музыкальному исполнению, творчеству;
- потребность в эстетическом удовольствии от музицирования;
- стремление к самосовершенствованию в исполнении музыкальных произведений;
- стремление продемонстрировать свое умение, мастерство, самоутвердиться;
- стремление к признанию со стороны слушателей;
- желание создать определенное настроение у слушателей, доставить им удовольствие (соответствовать их ожиданиям).

Конечно, это далеко не полный перечень мотивов выбора музыкально-исполнительской деятельности. Он скорее относится только к начинающим музыкантам, и поэтому в нем нет упоминания о материальных стимулах, наверняка имеющих место у музыкантов-профессионалов. К сожалению, работ, в которых была бы отражена динамика мотивов в ходе профессиональной карьеры музыкантов, нет.

Мотивы выбора медицинской профессии. А. П. Василькова приводит следующие причины выбора медицинской профессии:

- желание лечить людей;
- желание облегчить страдания тяжелобольных, стариков и детей;
- возможность заботиться о здоровье своих близких;
- престиж профессии и семейные традиции;
- желание решать научные медицинские проблемы;
- возможность заботиться о своем здоровье;
- возможность оказывать влияние на других людей;
- доступность медикаментов;
- материальная заинтересованность.

Закрепление мотивов, связанных с трудовой деятельностью. Упрочение мотивов зависит от удовлетворенности работающих многими факторами трудовой деятельности. Это положение нашло отражение в ряде распространенных на Западе теорий. В. Врум и 3. Диси (V. Wroom, E. Deci, 1972) выделяют «патерналистскую» концепцию мотивации трудовой деятельности. В соответствии с ней, чем больше удовлетворены люди своей работой, тем больше они будут побуждаться к ее выполнению, и чем больше награждать их, тем усерднее они будут работать. Вознаграждения, которые используются при таком подходе, не зависят от продуктивности деятельности работников, а получаются ими в силу принадлежности к данному учреждению (организации, фирме, компании). Это различные дополнительные льготы: пенсии, субсидии на получение образования, отдых, организованный компанией, и т. д.'

Д. Макгрегор (D. McGregor, 1960) выделяет «теорию *X*», представляющую традиционный подход к управлению, и «теорию У», разработанную им самим. Согласно

первой, базирующейся на системе «научного управления» Ф. Тейлора, средний человек ленив, старается избегать работы, не любит ответственности. Поэтому его нужно постоянно принуждать, угрожая наказанием. Отсюда необходимость внешнего контроля за деятельностью работающих и их стимуляция в виде заработной платы, которая должна быть прямо связана с результативностью труда (индивидуальная сдельная система заработной платы). В ряде исследований показана эффективность такого подхода, однако часто рабочие сами ограничивают производительность своего труда, равняясь на групповые нормы. У. Уайт (W. Whyte, 1955) обнаружил, что лишь около 10% рабочих реагируют на систему индивидуальной оплаты труда и игнорируют влияние группы, направленное на ограничение продуктивности. Многие американские психологи считают, что, используя только внешний контроль за работой индивида, трудно удовлетворить его «эгоистические» (по А. Маслоу) потребности в самоуважении и самореализации. Кроме того, внешний контроль эффективен в том случае, когда имеются объективные методы оценки продуктивности (что имеет место при сравнительно простых операциях), но очень затруднителен при анализе деятельности специалистов технических служб и лиц, занятых управленческим трудом.

Суть «теории У», сформулированной Д. Макгрегором в противовес «теории *X*», в следующем. При известных обстоятельствах работа сама по себе, независимо от действия каких-либо внешних побудителей, может быть источником возникновения удовлетворенности, так как физический и умственный труд так же естественны для человека, как игра или отдых. При наличии соответствующих условий средний человек не только принимает на себя ответственность, но даже ищет ее, стараясь использовать свои творческие силы для решения задач, стоящих перед его организацией.

Автор «мотивационно-гигиенической» теории Ф. Герцберг (F. Herzbergand oth., 1959) соединил две описанные выше концепции и выделил две группы факторов, влияющих на удовлетворенность своим трудом: «гигиенические», внешние по отношению к процессу работы и самому работнику, и «мотивационные», присущие самому процессу работы. К первым Ф. Герцберг отнес заработную плату, условия труда, политику компании, деятельность администрации, взаимоотношения. Если данные факторы имеют негативный характер, то это приводит к неудовлетворенности человека работой; при наличии же благоприятных «гигиенических» факторов возникает, как полагает автор, не удовлетворенность, а лишь нейтральное состояние. Ко вторым, «мотивационным», факторам Ф. Герцберг относит достижения в работе, признание со стороны других вследствие этих достижений, интерес к работе как таковой, ответственность и продвижение по службе. При наличии этих факторов повышается удовлетворенность своей работой, мотивируется увеличение активности человека; в то же время отсутствие их не обязательно приводит к неудовлетворенности работой. Таким образом, «гигиенические» факторы влияют на неудовлетворенность работой, а «мотивационные» — на удовлетворенность ею. Герцберг заключает, что на предприятиях, с целью увеличения положительной мотивации персонала, администрация должна заботиться о благоприятном воздействии и тех и других факторов, но главным образом «мотивационных». Он считает, что люди, сильно мотивируемые самим характером работы, легче переносят неблагоприятные «гигиенические» факторы и получают удовлетворение от своей работы. Исследования, проведенные в соответствии с теорией Ф. Герцберга во многих странах, показали,

что среди всех факторов, влияющих на удовлетворенность работой, свыше 80% — «мотивационные». Из числа же всех факторов, влияющих на неудовлетворенность работой, около 70% — «гигиенические».

Теория Ф. Герцберга подверглась критике со стороны ряда зарубежных авторов за излишнюю упрощенность мотивационного комплекса трудовой деятельности. Например, при сдельной работе ведущими оказываются как раз «гигиенические» факторы — заработная плата и гарантия работы (особенно в условиях безработицы), которые становятся «мотивационными». В то же время мотивы, связанные с характером работы, в условиях безработицы отходят на второй план. В период относительно нормальной занятости населения на первое место в формировании удовлетворенности выходят взаимоотношения между рабочими и администрацией и между самими рабочими.

В нашей стране, до начала 90-х годов, ведущая роль этих факторов в мотивации труда у разных субъектов была разная, причем в ходе профессионализации значимость их менялась. Этот «дрейф» мотиваторов (мотивов), по выражению В. Д. Шадрикова, был отчетливо выявлен его учеником Т. Л. Бадоевым (1988). Последним были опрошены учащиеся ПТУ и рабочие со стажем от 1 до 15 и более лет о значимости для них ряда производственных факторов: организации труда, возможности творчества в процессе деятельности, санитарно-гигиенических условий, размера заработной платы, возможности повышения квалификации, престижности профессии и других. Если у учащихся ПТУ как главные отмечались (в порядке убывания) размер заработной платы, потребность в реализации индивидуальных особенностей, взаимоотношения с коллегами, значимость выполняемой работы, то у рабочих приоритет был отдан организации труда, санитарно-гигиеническим условиям, размеру заработной платы, взаимоотношениям с коллегами. С ростом профессионализации уменьшалась значимость такого фактора, как возможность повышения квалификации, а также фактора значимости работы. Вследствие этого не было выявлено достоверной корреляции между важностью всех изученных факторов для учащихся и рабочих.

В исследовании, проводившемся в 60-х годах под руководством В. А. Ядова и А. Г. Здравомыслова (1967), показано также изменение роли мотивационных факторов при увеличении стажа у рабочих. Для молодого рабочего (до 30 лет) самыми важными факторами, определявшими степень удовлетворенности работой, являлись возможность продвижения по работе и разнообразие труда. У рабочих старше 30 лет эти два мотиватора также занимают первое место, но они поменялись местами. С возрастом повышается роль санитарно-гигиенических условий труда, человек становится более чувствительным к недостатку комфорта. В то же время взаимоотношения с администрацией становятся для рабочих старше 30 лет менее значимыми, что можно объяснить повышением их престижа как профессионалов.

Показано, что для мужчин более важны содержание и общественная значимость работы, ее разнообразие, творческие возможности, какая выпускается продукция; они в большей степени осознают социальную значимость своего труда. Для женщин важнее взаимоотношения в коллективе, условия труда, размер заработка (Н. Ф. Наумова и М. А. Слюсарянский, 1970; и др.).

Приведенные данные зарубежных и отечественных авторов показывают, что роль различных мотиваторов труда существенно зависит от имеющихся в данное

время общественных отношений, выполняемой деятельности (профессии), направленности личности (интереса к профессии), половых различий субъектов труда.

К. Муздыбаев (1983), изучая мотивы ответственного отношения работников к своему труду, выявил, что самыми сильными из них являются желаний неподвести своих товарищей, не сорвать производственный план и больше заработать. К ним же примыкает мотив, обозначаемый как «чувство долга, желание выполнить то, что поручено», хотя и вышеназванные означают то же самое, но конкретизируют в отношении кого или чего субъект испытывает чувство долга.

В меньшей степени влияют на ответственное отношение к труду такие мотивы, как потребность получить удовлетворение от видимых результатов своего труда, а также реализовать свои способности, склонности, поднять престиж профессии и предприятия, избежать порицания, взысканий.

В еще меньшей степени побуждают хорошо работать потребность отвлечься от личных проблем и мотивы карьеры (такие, как продвижение по «служебной лестнице», возможность заслужить награду, общественное признание).

Возрастные различия в мотивах, побуждающих рабочих ответственно выполнять свою работу, практически отсутствовали. Исключение составил лишь мотив «потребность в удовлетворении от результатов своего труда», который более свойствен лицам до 30 лет.

К. Муздыбаев изучал также мнение рабочих об эффективности использования различных стимулов для повышения ответственного отношения к работе. Ведущие места занимали материальные стимулы: улучшение жилищных условий, денежная премия, ценный подарок, путевка в санаторий и т. п.; стимул с самой низкой эффективностью — это упоминание имени рабочего в средствах массовой информации (в газете, по радио). Что же касается наказаний, то самыми эффективными, по мнению рабочих, являются коллективные меры воздействия: обсуждение на товарищеском суде, на собраниях коллектива, и лишь потом называются меры, связанные с лишением материальных стимулов. Отмечается также воздействие критической статьи в газете предприятия и карикатуры в стенгазете цеха.

Мотивы ухода (увольнения) с работы. Выделяют три группы основных причин увольнения, указываемые в анкетах: объективные, объективно-субъективные и субъективные. К объективным причинам относятся слабое здоровье и физическое состояние, смена места жительства, служба в армии, продолжение образования, рождение и уход за ребенком. К объективно-субъективным относятся условия труда, невозможность профессионального роста; к субъективным причинам —психологический климат в коллективе.

Как отмечают А. А. Русалинова и Я. И. Судит (1973), увольняющиеся не всегда достаточно отчетливо осознают причины возникновения намерения уйти с предприятия и ссылаются на мотивы, которые, по их мнению, могут стать веским обоснованием правомерности ухода. При этом увольняющиеся стараются указать на какие-либо объективные факторы, побуждающие уйти с предприятия, так как именно они рассматриваются администрацией в качестве уважительных причин увольнения, в то время как субъективные причины нередко считаются неуважительными.

В общих чертах можно сказать, что причиной добровольного ухода с работы является *неудовлетворенность чем-то на данном производстве.*

На первом месте стоит неудовлетворенность работой: производственной обстановкой (условиями), напряженностью труда, заработной платой и другими факторами, о которых уже говорилось выше. Но она не всегда приводит к увольнению работника. Если неудовлетворенность работой возникает вследствие стремления добиться лучшего результата, то она лишь способствует совершенствованию самого работника и производственных условий.

Важное место отводится и взаимоотношениям работников с непосредственным начальством. Роль плохих взаимоотношений с коллегами по работе в увольнении незначительна; положительные же, дружеские взаимоотношения удерживают работников от ухода с предприятия.

По данным В. Е. Семенова (1973), около двух третей увольнений связано с неудовлетворенностью только одним фактором, около 10% — с двумя факторами и около четверти — с тремя и более факторами. При однофакторном увольнении на первом месте стоит неудовлетворенность специальностью (40%), затем неудовлетворенность заработком (30%), ростом квалификации, социально-психологическим климатом (7-5%), санитарно-гигиеническими условиями, организацией труда (около 2%) и прочим.

Мотивация поиска работы. До сих пор остается малоизученной мотивация поиска работы безработными. В то же время поведение безработного, активность поиска нового места работы во многом зависят от структуры его мотивационной сферы, в частности — от его понимания смысла жизни. Как показано М. В. Дмитриевой (1998), специфической особенностью мотивационной сферы безработных, активных в поиске работы, является взаимосвязь всех параметров их мотивационной структуры (смысложизненной ориентации, самоактуализации и др.), что позволяет им в большей степени быть независимыми от изменений социума, помогает реализовать свои возможности. Напротив, структурные особенности мотивационного потенциала пассивных безработных характеризуются меньшей интегрированностью, изолированностью отдельных мотивов.

* * *

Для характеристики структуры мотивов профессиональной деятельности можно воспользоваться способом, предложенным Б. И. Додоновым (1984). Он отмечает, что причинами любой деятельности может быть совокупность следующих факторов:

1) удовольствия от самого процесса деятельности — П;
2) прямого результата деятельности (создаваемый продукт, усваиваемые знания и т. д.) — Р;
3) вознаграждения за деятельность (зарплата, повышение в должности, слава и т. д.) — В;
4) стремления избежать санкций, которые грозят в случае уклонения от деятельности или недобросовестного ее исполнения; депривация страха наказания — Д.

Каждая из этих причин может иметь и отрицательную «валентность», не привлекая человека к деятельности, а отталкивая от нее. Обозначая отрицательную валентность знаком «минус» над символами, примем следующие обозначения:

$\overline{П}$ — сам по себе процесс деятельности человеку неприятен, тягостен;

$\overline{Р}$ — отталкивает тот результат, который должен получиться (возможно причинение вреда другим людям и т. п.);

$\overline{В}$ — вознаграждение предлагается за отказ от работы или за заведомый брак;
$\overline{Д}$ — за данную деятельность грозит наказание или штраф.

Таким образом, мотивационную структуру любой деятельности любого рабочего можно представить четырехчленной формулой ПРВД с тем или иным индексом (от нуля до трех, обозначающих степень выраженности у человека данного фактора) под каждым из символов. Тогда для рабочего, который трудится только ради заработной платы, формула мотива будет выглядеть приблизительно так:

$$\overline{П}_{2}\,Р_{0}\,В_{3}\,Д_{1\text{-}2}.$$

А для рабочего, которому работа доставляет удовольствие, —

$$П_{2}\,Р_{3}\,В_{1\text{-}2}\,Д_{0}.$$

Другой подход в изучении структуры мотива трудовой деятельности предложен румынским социологом К. Замфир (1983). Она исходит из представления о трех составляющих мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

Под внутренними мотивами автор понимает то, что порождается в сознании человека самой трудовой деятельностью: понимание ее общественной полезности, удовлетворение, которое приносит работа, т. е. результат и процесс труда. Внутренняя мотивация возникает, как полагает автор, из потребностей самого человека, поэтому на ее основе он трудится с удовольствием, *без какого-либо внешнего давления*.

Внешняя мотивация содержит те мотивы, которые находятся за пределами самого работника и труда как такового: заработок, боязнь осуждения, стремление к престижу и т. д. К внешней положительной мотивации относятся: материальное стимулирование, продвижение по работе, одобрение со стороны коллег и коллектива, престиж, т. е. те стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К внешней отрицательной мотивации автор относит наказания, критику, осуждение, штрафы и т. п.

Нетрудно заметить, что К. Замфир, говоря о внешней мотивации, воспользовалась известной схемой Д. Аткинсона о соотношении стремления к успеху — избеганию неудачи.

Внутренняя мотивация с точки зрения удовлетворения трудом и его производительностью наиболее эффективна. Затем, по степени положительного влияния, идет внешняя положительная мотивация. При этом как внешняя положительная, так и внешняя отрицательная мотивации по сравнению с внутренней мотивацией обладают меньшей устойчивостью, быстро теряют свою стимулирующую силу. Так, материальное вознаграждение, если оно остается на одном и том же уровне, теряет свою мотивационную нагрузку по прошествии некоторого времени. Поэтому на зарубежных предприятиях заработная плата с учетом стажа повышается не через 5 и 10 лет работы, а через более короткие временные интервалы.

Теряют свою силу при многократном повторении и внешние отрицательные мотиваторы.

К. Замфир считает, что для высокой эффективности труда наиболее благоприятно такое соотношение между рассмотренными тремя видами мотивации, при котором центральное место занимают внутренние мотивы при одновременном ис-

пользовании внешних положительных мотивов и исключении, по возможности, или ограничении внешних отрицательных мотивов: ВМ > ВПМ > ВОМ. Наихудшее соотношение — ВОМ > ВПМ > ВМ.

Тип мотивации влияет не только на эффективность труда, но и на личность работника. Высокая удовлетворенность возможна, в основном, при преобладании внутренней мотивации. Если преобладает внешняя мотивация, то труд становится просто средством для достижения чего-то, не являясь самоцелью; он выступает как обязанность чему-то внешнему, как цена за приобретение благ, необходимых человеку. Если внутренняя мотивация является источником развития человека, стимулирует совершенствование профессионального мастерства, то внешняя мотивация ориентирует его на сугубо личные интересы (цели), подавляет коллективистские устремления, приводит к отчуждению от коллектива. Внешняя мотивация не стимулирует в должной мере профессионального развития, превращает труд в деятельность, совершаемую под давлением внешней необходимости. Особенно разрушительна для личности роль отрицательных мотиваторов, которые порождают конформизм, ограниченность, пассивность, безответственность.

14.2. МОТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мотивы поступления в педагогический вуз и выбора профессии педагога (учителя, воспитателя детского сада и т. д.) разнообразны, причем некоторые из них не соответствуют педагогической деятельности. Это обстоятельство давно беспокоит педагогическую общественность и вузы. По данным многих опросов (сошлюсь для примера на работу А. Э. Штейнмеца, 1998), только от 30 до 45% поступивших в педагогические вузы положительно относятся к профессии учителя. Около 40% поступают в вуз из-за интереса к тому или иному предмету («предметные мотивы»), не имея интереса к учительской деятельности. От 13 до 22% студентов не относятся позитивно ни к деятельности учителя, ни к профилирующему предмету, мотивами поступления в вуз в данном случае являются либо стремление избежать службы в армии (у юношей), либо престижность высшего образования (у девушек). Часто мотивом поступления в педагогический вуз является его близость к месту проживания: педагогические вузы имеются во всех крупных городах России. К сожалению, эта тенденция сохраняется уже в течение многих десятилетий и резко контрастирует с мотивами поступления молодежи в другие вузы — технические, медицинские. Там около 65% молодых людей выбирают вуз из интереса к профессии.

К концу обучения учительской профессии только четверть студенток отмечают, что учительствование — это их призвание (В. Б. Ольшанский, 1994).

А. К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы:

1) мотивы долженствования;
2) мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
3) мотивы увлеченности общением с детьми («любовь к детям»).

По характеру доминирования этих мотивов автором выделены четыре группы учителей: с доминированием долженствования (43%), с доминированием интереса

к преподаваемой дисциплине (39%), с доминированием потребности общения с детьми (11%) и без ведущего мотива (7%). По отзывам, последние имеют и самые высокие квалификацию и авторитет. Было выявлено, что тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся. Разносторонняя мотивация учителя характеризуется малым числом и гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование у учителя мотива долженствования приводит к предъявлению учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом в основном предъявляет требования к усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности учащихся.

Можно предполагать, что доминирование той или иной мотивации или отсутствие такового обусловлено склонностью учителей к тому или иному стилю руководства. Так, А. К. Байметов отмечает, что доминирование мотива долженствования было у учителей, склонных к авторитаризму, доминирование мотива общения — у учителей-либералов, а отсутствие доминирования того или иного мотива было у учителей, склонных к демократическому стилю руководства.

По мере освоения педагогической профессии повышается потребность в профессиональных знаниях. Например, по данным В. Н. Никитенко (1989) и Б. Фидлера (B. Fiedler, 1976), у учителей в возрасте 25-30 лет возрастает потребность в психологическом образовании и педагогических знаниях, так как во время обучения в вузе этим знаниям они не придавали большого значения.

Н. В. Журиным (1991) изучалось отношение учителей к различным факторам их педагогической деятельности (обследование проведено в 80-х годах). Было показано, что удовлетворенность учителей своей профессией и местом работы у одних связывается в первую очередь с имеющейся в школе материальной базой, у других — с достигаемыми в педагогической деятельности результатами, у третьих — с взаимоотношениями с администрацией, у четвертых — с заработной платой. С увеличением стажа работы в школе значимость различных факторов, влияющих на удовлетворенность местом работы, менялась. Для большинства начинающих учителей главную роль играет материальная база, позволяющая реализовать их знания и умения. Вопрос о заработной плате на первом месте еще не стоит, очевидно в связи с тем, что по сравнению со стипендией в вузе их доходы резко возросли. Определенную роль играет, вероятно, и то, что большинство из них еще не имеют семьи, как специалисты не сформировались и претендовать на многое пока не имеют морального права. Однако при стаже 6-10 лет место работы ценится уже в связи с получаемой заработной платой; возрастает и роль взаимоотношений с администрацией. У учителей со стажем 11-15 лет место работы ценится в связи с достигаемыми результатами и в меньшей степени — в связи с уровнем материальной базы школы. Очевидно, приобретенный опыт позволяет работать не только в хороших, но и в плохих условиях.

У учителей-мужчин эта удовлетворенность больше всего обусловлена заработной платой, а у женщин — взаимоотношениями с администрацией и с достигаемыми результатами (естественно, это относится к тем учителям, которые получают заработную плату соответствующего уровня и в положенный срок).

Среди негативных факторов отмечается низкая престижность профессии учителя, нервно-психическая напряженность труда, наличие в большинстве школ женского учительского коллектива (так, в 1994 году среди всех учителей России женщины составляли 84%; в других странах наблюдается та же тенденция, хотя положение несколько лучше, например, в Германии и Франции учителей-женщин в средней школе «всего» 60%). Последний фактор отмечается мужчинами, так как, очевидно, в женском коллективе им трудно удовлетворять потребность в общении, находить с женщинами общий язык. Эти факторы, наряду с низкой оценкой своих педагогических способностей, влияют на увольнение учителей и на нежелании выпускников педагогических вузов работать в школе. Чаще уходят из школы или не приходят в нее мужчины. И это создает определенные проблемы в воспитании мальчиков, на что обращал внимание еще в начале XX века Г. Мюнстерберг.

Ю. М. Фисин (1980) изучал мотивы (мотиваторы) ухода педагогов из ПТУ. На первом месте оказались причины, отражающие отношение к администрации: неудовлетворенность стилем руководства, организацией труда, недовольство частыми конфликтами. На втором месте были взаимоотношения с коллегами: отсутствие помощи и поддержки, невнимательность с их стороны; особенно чувствительными к этому фактору оказались молодые педагоги.

Кроме того, среди мотивов, побуждающих к уходу из системы профтехобразования, — неудовлетворенность отношением учащихся к учебе и их дисциплина. Эти же мотивы формируют намерение вообще порвать с педагогической работой; такое намерение возникает также в связи с неудовлетворенностью заработной платой и большими перегрузками.

14.3. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При рассмотрении этого вопроса необходимо дифференцировать два аспекта. Один аспект — это мотивация выбора научной деятельности, другой — выяснение причин того, почему ученый взялся за разработку данной научной темы, что обусловило возникновение у него той или иной идеи. Ниже речь пойдет о первом аспекте.

Стремление заниматься наукой обусловливается многими причинами. Это и стремление к познанию и созиданию нового, неизвестного (познавательные и творческие потребности или, как говорил Анри Пьерон, — потребность в творческой деятельности), желание понять данное явление самому и раскрыть глаза на его сущность другим; и интерес к определенной науке или к какому-то конкретному вопросу; и желание принести пользу своим открытием человечеству или по крайней мере решить какую-либо народнохозяйственную, пусть и узковедомственную, задачу, а то и просто «оставить след в истории» публикацией своей работы; и достижение определенного социального статуса (получение ученых степеней, званий); и стремление к самореализации, к славе, известности, честолюбивое желание выделиться из общего ряда в связи с престижностью научной работы в глазах общества. Играют роль и склонность к «кабинетной» работе, возможность получения, благодаря научной деятельности, высокой должности, различные материальные блага.

Влияние этих мотивов на эффективность научной работы, по мнению самих ученых, различна. Например, выдающийся венгерский биохимик А. Сент-Дьерди скептически отзывался о высоких стремлениях у юношей как о непосредственных стимулах научного творчества. Он говорил, что если юноша стремится в науку, чтобы осчастливить и облагодетельствовать человечество, то ему лучше поступить на службу в благотворительное общество. Главным стимулом для ученого А. Сент-Дьерди считал познавательную потребность, любопытство. Другой не менее известный ученый Рамон-и-Кахаль считал, что не особые интеллектуальные способности отличают исследователей от других людей, а мотивация, которая объединяет две страсти: любовь к истине и жажда славы.

Думается, что один мотив не противоречит другому. Разве не высокими мотивами руководствовались врачи, создававшие вакцины против инфекционных болезней и проверявшие их эффективность на себе при отсутствии всяких гарантий, что вакцина поможет и они не умрут?

По данным ряда зарубежных психологов (например, Д. Макклелланда), главным мотивом, делающим работу ученого высокопродуктивной, является «мотив достижения».

К сожалению, данных о том, на каком этапе научной карьеры сильнее работают те или иные мотивы, очень мало. Это же относится и к влиянию на мотивацию научной деятельности половых различий и других особенностей человека. Так, С. И. Ерина и Е. Е. Соколова (1998) выявили, что для научных работников — женщин ведущими мотивами являются: материальное обеспечение (50% ответов), желание проявить себя (40% ответов) и интерес к самой работе (33% ответов). Для 21 % опрошенных женщин научная работа является способом борьбы с монотонностью быта, уходом от домашних дел. Лишь 6% женщин ответили, что научная работа нужна им для достижения определенного социального статуса. Однако аналогичные данные для научных работников-мужчин авторами не приводятся, в связи с чем остается неясным, являются ли полученные закономерности типичными только для женщин.

Мотивы выбора конкретной темы научного исследования. Научные исследования могут быть различными: от «навязываемых» руководством или тематикой института (т. е. выполняемых по необходимости, обязанности) до личностно значимых, интересных самому ученому. Творческое решение технических задач (рационализация, изобретательство) может быть обусловлено теми затруднениями, которые испытывает человек при использовании тех или иных орудий труда или техники: попытка решить методические вопросы часто обусловлена поиском оптимальных способов обучения и тренировок, а решение чисто теоретических проблем — возникновением когнитивного диссонанса, несогласием со взглядами на проблему других ученых или же интересом, возникшим при ознакомлении с литературой по какой- то проблеме. Часто «наталкивание» ученого на новый для него вопрос происходит случайно, под влиянием внешних обстоятельств, заставляющих его задуматься над какими-то фактами (вспомним легенду об открытии Ньютоном закона всемирного тяготения).

Мотивы научного поиска зарубежные психологи часто относят к «самозарождающимся» или, как пишет Поль Фресс, — к поиску без побудительных причин. В действительности же причины есть, хотя и не всегда лежащие на поверхности сознания и не всегда прямо зависящие от базовых (первичных) потребностей.

И прежде всего — это познавательная потребность, которая несет в себе, как аккумулятор, энергию для научного поиска и создает готовность ученого к проявлению интеллектуальной активности при возникновении той или иной проблемной ситуации.

14.4. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МОТИВАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЯ

В процессе предпринимательской деятельности постоянно возникают задачи, связанные с принятием решений, что и как делать. Принятию этих решений сопутствует ряд специфических условий, изученных зарубежными и отечественными психологами. Обобщая их и свои собственные данные, О. С. Дейнека (1999) отмечает следующие особенности мотивации деятельности предпринимателей:

1) свобода выбора и поиска способов экономических действий; преимущественная ориентация на собственную цель, игнорирование давления группы, ситуативных факторов; этому способствуют наличие таких особенностей личности, как поленезависимость, внутренний локус контроля;
2) преобладание рассудочности над импульсивностью и в то же время высокий уровень неопределенности принимаемых решений, наличие риска, угроза потерь; этому способствуют имеющиеся у предпринимателей склонность к риску и, одновременно, ответственность;
3) стремление бороться и побеждать, преобладание мотива достижения над мотивом избегания неудачи; этому способствует выраженная потребность в самоактуализации и общественном признании.

О. С. Дейнека отмечает также, что лучше адаптируются в мире коммерции те, у кого преобладает направленность на дело над направленностью на общение и на себя.

Второй аспект предпринимательской деятельности — мотивация потребителя — рассмотрен в отечественной литературе В. Г. Зазыкиным (1992) и И. М. Лущихиной (1997).

Успешная предпринимательская деятельность требует учета спроса населения на ту или иную продукцию. Отсюда работа каждого менеджера по сути заключается в определении интересов, мотивационных установок и мотивов потребителя, его желаний, в удовлетворении этих желаний и формировании новых.

Потребности (мотивы) потребителя делят на несколько видов.

Утилитарные потребности связаны с использованием товара, и поэтому в первую очередь потребителя интересуют его эксплуатационные характеристики, гарантийный срок, долговечность, возможность быстрого и качественного ремонта.

Эстетические потребности направляют основное внимание потребителя на внешний вид изделия (привлекательность его формы, оригинальность цветового решения), на возможность гармоничного сочетания с другими предметами. Эстетические потребности — одни из самых сильных и долговременных, нередко решение о покупке определяется именно привлекательностью вещи.

Престижные потребности проявляют себя в определенных социальных группах. При сильном социальном расслоении общества богатые для поддержания своего имиджа приобретают вещи в определенных магазинах, хотя в других магазинах их можно купить по более низким ценам. На некоторые товары «раскошеливаются» именно для того, чтобы подчеркнуть свой статус, материальный достаток и положение в обществе.

Разновидностью престижных потребностей являются *мотивы уподобления, мотивы моды,* отражающие желание принадлежать к какому-то классу, сообществу, быть похожим на знаменитость, своего кумира (артиста, спортсмена).

Мотив традиции обусловлен национально-культурными особенностями различных наций и народностей.

Внешнеорганизованная мотивация потребителя осуществляется с помощью рекламы, задача которой — любой ценой привлечь внимание к продукции и вызвать желание ее иметь. При этом в рекламе используется не только изображение товара, но и иные атрибуты, влияющие на эмоциональную сферу человека, создающие определенное настроение, убеждающие в преимуществе именно этого товара. Для этого используют изображения привлекательных персонажей, цвет, музыку, запахи. Изучение покупательского спроса дает предпринимателям данные о доминирующих у данной группы населения потребностях и имеющихся предпочтениях в удовлетворении той или иной потребности, об отношении к тому или иному товару, которое в разных слоях населения бывает различным.

Формирование «покупательского» мотива с помощью рекламы обозначают аббревиатурой *AIDA,* в которой буквы — это этапы внешнеорганизованной мотивации.

Первая буква — *А* — обозначает внимание *(attention).* Хорошая реклама прежде всего должна привлечь внимание к себе, а следовательно и к рекламируемому товару. Это начальный этап ее воздействия на потребителя. При этом важно перевести непроизвольное внимание в произвольное, для чего рекламируемый товар должен быть на переднем плане, чтобы другие образы отошли на задний план.

На основе произвольного внимания у потенциального потребителя создается интерес — это обозначается буквой */ (interest).* Его можно значительно усилить, если знать интересы, ведущие потребности потребителя и действовать соответственно им.

Следующая задача рекламы — перевести интерес в желание, создать условия для формирования мотивационной установки на покупку данного товара (мысленное его приобретение). Этот этап обозначается буквой *D (desing)* — мысленная покупка. Желание может быть усилено с помощью сенсорного воздействия и активным воздействием продавца на покупателя. Девушке, например, надо дать возможность не торопясь примерить необходимую часть гардероба, полюбоваться на себя в зеркало, надо сделать ей комплимент. Мужчине при покупке автомобиля нужно предоставить возможность посидеть за рулем, ощутить удобства салона, изучить характеристики машины.

Последний этап, обозначаемый буквой *А (action),* — действие; т. е. покупка товара.

По характеру воздействия на психику человека рекламу делит на четыре вида; реклама-информация, реклама-убеждение, реклама-напоминание и реклама-внушение.

Реклама-информация является эмоционально нейтральной. Типичный пример такой рекламы — каталоги. Хорошо зарекомендовала себя в профессионально подготовленной, в основном мужской аудитории.

Реклама-убеждение имеет целью превратить сообщаемую потребителю информацию в его установки, принципы. Способы убеждения в такой рекламе опираются либо на систему логических доказательств (для чего используются достоверные факты, данные науки и практики), либо на эмоциональную сферу человека, его переживания, связанные с теми или иными интересами, мнениями.

Логическая аргументация основывается на объективных характеристиках товара. Аргументы подразделяются на основные (отражающие важнейшие свойства товара) и дополнительные. Если аудитория не очень заинтересована в предмете рекламы, то вначале целесообразно представить основные аргументы, если же проявляет заинтересованность, то главные аргументы полезнее привести в конце сообщения-рекламы.

Эмоциональная реклама отражает степень осуществимости желаний с помощью предлагаемых товаров. Покупается не просто косметический крем, а осуществляется надежда на красоту и молодость, не просто автомобиль, а возможность поднять свой престиж и т. д. Эмоциональная реклама сильнее всего воздействует на группы населения с невысоким образованием и скромными доходами, но с сильным желанием продвинуться вверх по социальной лестнице.

Реклама-напоминание — это дублирование, закрепление в памяти человека образа товара как возможного предмета удовлетворения потребности (своеобразная подсказка цели-объекта в случае возникновения потребности). Существуют два подхода к использованию этого вида рекламы. Одни считают, что она должна «вдалбливать» в голову одну и ту же идею, для чего ее нужно показывать как можно чаще. Другие отстаивают более мягкий, щадящий стиль воздействия рекламы-напоминания, с определенными интервалами между ее предъявлением; они считают, что напоминание не должно быть назойливым и раздражающим. Иногда бывает достаточно только фрагмента рекламы, эмблемы, товарного знака, чтобы восстановить в памяти человека смысл всей рекламы.

. *Реклама-внушение* оказывает на человека самое сильное воздействие. Внушение часто осуществляется на подсознательном уровне. Оно может проводиться по обычным сенсорным каналам (зрительному, слуховому, обонятельному), по субсенсорным и экстрасенсорным каналам, когда рекламная информация идет по над- и подпороговым зонам.

При организации рекламы следует учитывать, к каким потребностям покупателя она должна в большей мере адресоваться.

: При обращении к утилитарным потребностям реклама на первый план должна вынести такие характеристики товара, как надежность, производительность, экономичность, простота в эксплуатации. Большую наглядность и убедительность можно обеспечить; приводя некие сравнительные показатели, например указав на более длительный гарантийный срок эксплуатации изделия (воздерживаясь при этом от конкретных сравнений).

При обращении к эстетическим потребностям главная задача рекламы — выявить; отличительные эстетические свойства товара, применяя для этого соответствующую лексику («современные дизайнерские решения», «благородство линий», «гармония цвета и формы» и т. п.).

При обращении к мотивам престижа нужно подчеркнуть, что данный товар пользуется спросом, а фирма-изготовитель — авторитетом у элитных слоев общества. С этой же целью привлекают для рекламы товара и известных людей (популярных артистов, спортсменов).

При обращении в рекламе к национально-культурным традициям полезно использовать, например, цветовую гамму, близкую к цветам национального флага. Это возбуждает национальные чувства и положительные эмоции, что, в свою очередь, побуждает к приобретению именно этого товара.

14.5. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ФИЗКУЛЬТУРНОЙ И СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мотивация *учебно-физкультурной деятельности* вытекает из различных потребностей, которые А. Ц. Пуни (1984) разделил на три группы: потребность в движении, потребность выполнения обязанностей учащегося и потребность в спортивной деятельности.

Потребность в движении является базовой, врожденной потребностью человека и животных. У разных индивидов эта потребность выражена по-разному, что зависит как от генетических, так и социальных факторов. Так, суточная активность студентов (объем локомоций) может отличаться в два-три раза в связи с генетически предопределенной потребностью в активности вообще и в движениях в частности. Большая потребность в двигательной активности имеется у лиц с сильной нервной системой и преобладанием возбуждения по «внутреннему» балансу. Такие лица более активны на занятиях по физкультуре и во время тренировок. Поэтому у них наблюдается лучшая успеваемость по овладению двигательными навыками и развитию двигательных качеств, а педагоги отмечают большую их работоспособность. Однако большая активность одного ученика по сравнению с другими еще не означает, что он сознательнее подходит к своим обязанностям, что он более ответствен, просто ему требуется больший объем движений, чтобы удовлетворить потребность в двигательной активности. Для учащихся с низкой двигательной активностью требуется дополнительная внешняя стимуляция: постоянное внимание со стороны учителя и товарищей, подбадривание, включение в совместную работу с высокоактивными учениками.

С возрастом потребность в двигательной активности изменяется. (Р. А. Ахундов, 1970; Д. М. Шептицкий, 1972). Если у детей 5-7 лет среднесуточный объем основных локомоций составляет, по данным ряда авторов, 7-8 км у мальчиков и 6,5-7,5 км у девочек, то у младших школьников, соответственно, 12 и 8,5 км — в 7 лет, 18,5 и 14,5 км — в 9 лет. Затем суточная активность начинает снижаться и в 13-15 лет составляет 12-16 км, а в 10-м классе — 10-12 км в сутки. У студентов объем локомоций за сутки становится еще меньше, но это можно объяснить не только, а может быть, и не столько уменьшением потребности в двигательной активности, сколько режимом учебы. С возрастом объем суточных локомоций даже возрастает, несмотря на то, что обследованные (30-60 лет) по-прежнему занимались умственным трудом.

Конечно, эти данные весьма приблизительны, так как двигательная активность человека определяется многими климатическими и социальными факторами. Однако, несмотря на это, можно констатировать, что самая большая потребность в двигательной активности — у младших школьников и что у мужчин эта потребность выражена больше, чем у женщин.

Абсолютное большинство школьников заявляют, что их интересует физическая культура. Даже в старших классах число таких учащихся достигает 80-90%. Большинство старшеклассников систематически смотрят телепередачи на спортивные темы, многие регулярно посещают спортивные соревнования. Однако интерес этот пассивный, так как большинство этих школьников сами физкультурой не занимаются. Таким образом, «знаемый» мотив, сформировавшийся под влиянием родителей и средств массовой инфорации, не стал убеждением, не превратился в действенный мотив.

Среди занимающихся физкультурой в той или иной форме основными мотивами, по данным многих исследований, являются: укрепление здоровья, получение удовольствия от занятий (приятное времяпрепровождение), общение, желание родителей.

Поданным И. Г. Келишева (1978), в начальных классах интерес к занятиям физкультурой у школьников, как правило, недифференцированный: им нравится все; чем старше они, тем чаще начинает проявляться интерес к какому-то одному разделу учебной программы (в средних классах — к спортивным играм, в старших классах — к легкой атлетике, лыжному спорту, спортивным играм). Постепенно интересы школьников начинают вступать в противоречие с учебной программой, согласно которой они должны заниматься и тем, что им не всегда нравится. Это является одной из причин охлаждения многих школьников средних и особенно старших классов к занятиям физкультурой в школе. По данным Е. Г. Еделевой (1989), только 50% юношей и 40% девушек старших классов положительно относятся к урокам физкультуры. Причинами отрицательного отношения к этим урокам являются: неинтересное их содержание и проведение, недостаточная физическая подготовка, потеря уверенности в себе. У большинства учащихся старших классов цели посещения уроков физкультуры не имеют ничего общего с задачами физического воспитания. Часть из них приходит, чтобы пообщаться с товарищами, часть — чтобы не иметь неприятностей из-за пропусков уроков или низких отметок по этому предмету, часть — просто подвигаться. И только около 40% школьников занимаются на уроках физкультуры целенаправленно, желая получить хорошее физическое развитие. При этом мальчики понимают его как развитие двигательных качеств, а девочки — как улучшение своего эстетического вида: фигуры, походки и т. п. (Е. Г. Еделева). Недостаточный интерес девочек к физкультуре обусловлен, в частности, тем, что направленность и требования этих занятий в большей степени соответствуют ценностным ориентациям мальчиков. Этот вывод подтверждают в какой-то степени и данные Е. Г. Сайкиной (1998), изучавшей мотивы посещения уроков физкультуры девушками старших классов. Доминирующим (у 87% школьниц) является формирование красивой фигуры и походки. Мотив «красиво двигаться и танцевать» имеется у 76% школьниц, повысить уровень двигательных способностей — у 61%, научиться играть в волейбол, баскетбол и прочие игры, а также укрепить здоровье — у 31% школьниц.

У части учащихся мотив долженствования в отношении посещения уроков физкультуры отсутствует, они стараются пропускать их, а многие идут в спортивные секции, сами выбирая вид занятий.

Психологическими (субъективными) причинами пропусков занятий по физкультуре являются:

- отсутствие интереса к урокам физкультуры в связи с тем, что на них не удовлетворяются потребности и склонности учащихся;
- натянутые или откровенно неприязненные отношения с учителем физкультуры;
- стеснительность учащихся, обусловленная слабым физическим развитием и непосильностью даваемых заданий (что может вызывать насмешки товарищей).

Мотивация спортивной деятельности определяется как внутренними, так и внешними факторами, меняющими свое значение на протяжении спортивной карьеры. Как сказал один известный в нашей стране футболист, в юности никто не приходит в футбол ради благ, напротив, приходят с благими намерениями. Это можно отнести и к другим видам спорта.

На начальном этапе (у новичков, начинающих спортсменов) причинами прихода в спорт (независимо от вида деятельности, т. е. вида спорта) могут быть:

1. Стремление к самосовершенствованию (укрепление здоровья, улучшение телосложения, развитие физических и волевых качеств).
2. Стремление к самовыражению и самоутверждению (желание быть не хуже других, быть похожим на выдающегося спортсмена; стремление к общественному признанию; желание защищать честь коллектива, города, страны, быть привлекательным для противоположного пола).
3. Социальные установки (мода на спорт, стремление сохранить семейные спортивные традиции, желание быть готовым к труду и службе в армии).
4. Удовлетворение духовных и материальных потребностей (стремление чувствовать себя членом референтной спортивной команды или спортивной школы, общаться с товарищами, получать новые впечатления от поездок по городам и странам, желание получить материальные блага).

Каждая из перечисленных причин имеет для конкретного спортсмена большую или меньшую действенность в связи с его ценностными ориентациями. Однако некоторые мотиваторы являются ведущими для большинства спортсменов-новичков: удовольствие, получаемое от занятий спортом, стремление к здоровью и физическому развитию, к общению, к самоактуализации и развитию волевых качеств.

И. Г. Келишев (1977) выделяет мотив внутригрупповой симпатии как начальный мотив занятий спортом. Опросив около 900 спортсменов с большим стажем и высоким уровнем мастерства, он выявил, что на начальном этапе спортивной карьеры этот мотив занимал у них важнейшее место. Сущность его выражается в желании детей и подростков заниматься каким-либо видом спорта ради того, чтобы постоянно находиться в среде своих товарищей и сверстников, т. е. чтобы быть вместе и постоянно вступать в контакты друг с другом. Их удерживает в спортивной секции не столько стремление к высоким результатам и даже не интерес к данному виду спорта, сколько симпатии друг к другу и общая для них потребность в общении.

Дети пытаются предвосхитить свое будущее, не задумываясь о средствах («стоимости») достижения мечты. Их образы будущего ориентированы на результат (стать знаменитым спортсменом, чемпионом), а не на процесс его достижения. Эта

мечтательность детей создает известные трудности при работе с ними, но в то же время может служить мощным стимулом проявления ими высокой активности при занятиях спортом. Задача тренера и состоит в том, чтобы превратить созерцательную мечту ребенка в активную, действенную.

Американский психолог Б. Дж. Кретти (1978) среди мотивов, побуждающих заниматься спортом,выделяет:

- стремление к стрессу и его преодоление; он отмечает, что бороться, чтобы преодолевать препятствия, подвергать себя воздействию стресса, изменять обстоятельства и добиваться успеха — это один из мощных мотивов спортивной деятельности;
- стремление к совершенству;
- повышение социального статуса;
- потребность быть членом спортивной команды, группы, частью коллектива;
- получение материальных поощрений.

Ю. Ю. Палайма (1966) выделил две группы спортсменов, различающихся по доминирующему мотиву. В первой группе, условно названной «коллективистами», доминирующими являются общественные, моральные мотивы. Во второй группе — «индивидуалистов» — ведущую роль играют мотивы самоутверждения, самовыражения личности. Первые лучше выступают в командных, а вторые, наоборот, — в личных соревнованиях.

Общественный мотив характеризуется осознанностью общественной значимости спортивной деятельности; спортсмены с доминированием этого мотива ставят перед собой высокие перспективные цели, они увлечены занятиями спортом. Мотив самоутверждения характеризуется чрезмерной ориентацией спортсменов на оценку своих спортивных результатов.

При психологическом обеспечении спортивной деятельности важно учитывать и тот и другой мотивы. Успешное воспитание спортсмена и достижение им высоких спортивных результатов (или, по крайней мере, большая его самоотдача) возможны только при правильном соотношении общественного и индивидуального мотивов. Пренебрежение одним из них, игнорирование того либо другого мотива одинаково приводит к негативным результатам.

Доминирование мотивов, о чем речь шла выше, подтверждают данные Е. Г. Знаменской (1980): спортсмены со спортивно-деловой мотивацией проявляют большую увлеченность занятиями спортом; спортсмены же, у которых доминирует личностно-престижная мотивация, чрезмерно ориентированы на оценку своих спортивных результатов, проявляя постоянную озабоченность личным самоутверждением. Это приводит к неадекватной самооценке, к эмоциональной неустойчивости в экстремальных условиях соревнований.

Многие авторы связывают спортивные достижения и отношение к занятиям спортом с мотивом достижения. Например, Л. П. Дмитриенкова (1980) показала, что гимнастки, имеющие высокий уровень мотива достижения успеха, имеют хорошо осознанные цели и не только стремятся достичь высоких результатов и утвердиться в роли лидера, но и обладают хорошо развитым чувством долга, ответственности перед тренером и товарищами по команде. Для гимнасток с низкой потребностью достижения успеха, наоборот, характерно отсутствие четко поставленных целей; в связи с этим у них преобладают более опосредованные мотивы занятий

10 Зэк. .13

спортом: любовь к гимнастике, эстетическое наслаждение, получаемое в процессе занятий и т. д. Л. П. Дмитриенкова делает вывод, что у высококвалифицированных спортсменов мотив достижения успеха выражен сильнее, чем у спортсменов средней квалификации.

На начальной стадии занятий спортом, в основном у детей, мотивация характеризуется диффузностью интересов к разным его видам. При этом часто выбор вида спорта бывает обусловлен внешними случайными обстоятельствами: подражанием старшему брату, сестре или товарищу, природными условиями, близостью той или иной спортивной базы, показом по телевидению крупных соревнований и т. п. Вследствие этого дети начинают заниматься одним видом спорта, потом, через короткое время, — другим, т. е. «ищут себя», определяют свою склонность и способности методом «проб и ошибок». При этом они стремятся получить хороший результат как можно быстрее, не понимая, что путь к нему долгий и порой тернистый.

Существенно то, что многие приходящие в ту или иную спортивную секцию не могут актуализировать в своем сознании конкретный мотив выбора данного вида спорта (Н. Л. Ильина, 1998; Е. Е. Хвацкая, 1998). Но еще хуже, что эти мотивы не знают тренеры. По данным Н. Л. Ильиной, в большинстве случаев считается, что ребенок стал заниматься спортом потому, что его пригласил тренер. Глубинные причины, почему дети хотят заниматься именно этим видом спорта и почему многие из них вскоре покидают спортивные секции, остаются тренерам неведомыми. Следовательно, они не знают, чем вызвать отклик или, образно говоря, «колебание струны в душе» своих учеников.

Ряд авторов изучали факторы, влияющие на отсев учащихся из детско-юношеских спортивных школ. Важность изучения этого вопроса видна хотя бы из того, что только в течение первого года занятий отсев достигает 80%. В результате не складывается коллектив, у ребят возникает разочарование в спорте.

На первом году занятий основными причинами отсева являются отсутствие устойчивого интереса к избранному виду спорта и недостатки в методике обучения и воспитания (к примеру, участие в соревнованиях неподготовленных спортсменов). На втором году способствуют отсеву несоответствие возраста и разряда при классификационных соревнованиях, форсированная подготовка наиболее способных учеников («натаскивание»), частое участие в соревнованиях, которые становятся самоцелью, а не средством совершенствования мастерства; на третьем году — неумение совместить занятия спортом с учебой в школе, на четвертом — отсутствие желаемых результатов, когда спортсмен убеждается, что для занятий данным видом спорта у него недостаточно способностей.

Ю. Ф. Курамшин (1975) выявил роль для отсева различных мотивов прихода детей в спорт. Реже всего покидали спортивную секцию при мотивах: хочу быть похожим на знаменитого спортсмена (в избранном виде спорта), нравится данный вид спорта. Остальные мотивы прихода в секцию (пригласил тренер, хочу стать мастером спорта, чемпионом мира, хочу быть здоровым, сильным, ловким и т. д.) не обеспечивали устойчивость мотива занятий данным видом спорта.

На стадии специализации у спортсмена возникает устойчивый интерес к данному виду спорта, чему способствуют как физическое развитие и формирование навыков, так и осознание того, что выбранный вид спорта отвечает его наклонностям. Целью занятий спортом становится не только удовольствие от самого процесса, но

и получение высоких результатов как следствие тяжелого и кропотливого труда. Физические нагрузки становятся привычными, появляется потребность в них, а их отсутствие (по болезни, например) вызывает ощущение физического дискомфорта.

У спортсмена возникает познавательный интерес к данному виду спорта, к его технике и тактике, т. е. он начинает познавать данный вид «изнутри», не довольствуясь, как на первой стадии, внешним впечатлением.

Важное место в поддержании мотивации занятий спортом начинают играть отношения с тренером. При складывающихся положительных отношениях у спортсменов второго-третьего разрядов мотив, связанный с ответственностью перед тренером, является одним из ведущих (Ю. Ю. Палайма). В то же время деление тренером учеников на «любимчиков» и «нелюбимчиков» приводит к негативным изменениям в мотивационной сфере юных спортсменов — «нелюбимчики» теряют веру в свои возможности и часто бросают занятия спортом, а у «любимчиков» возникает к спорту потребительское отношение.

На стадии спортивного мастерства основными мотивационными факторами являются стремление поддержать и развить, насколько это возможно, свои достижения, умножить престиж и славу в спортивном мире, содействовать своими успехами прославлению города, страны, способствовать развитию данного вида спорта (обогащая его технику и тактику, внедряя свой оригинальный стиль и т. п.), а также обеспечить свое материальное благополучие.

На этой стадии спортсмен может уже сам выбирать себе тренера, поэтому его мотивация в большой мере обусловлена отношением к тренеру как к специалисту.

Стадия завершения активного выступления на соревнованиях характеризуется нарастающим снижением спортивных результатов, пресыщением спортивной деятельностью, «эмоциональным сгоранием» спортсменов. Возникает не столько физическая, сколько психическая усталость от бесконечных тренировок и напряжения соревнований, от переездов с места на место и проживания вдали от дома и семьи. При этом возникает противоречие между желанием закончить активные выступления и нежеланием потерять материальные блага, получаемые за счет спорта. К этому добавляется и боязнь потерять свой престиж в глазах «болельщиков» и коллег по спорту в связи со снижением спортивных результатов. Все это может привести к появлению боязни ответственных соревнований (от которых в то же время трудно отказаться из-за материального вознаграждения). Поэтому принятие спортсменом решения о прекращении активных занятий спортом может быть для него долгим и мучительным процессом.

Ведь уход из спорта — это еще и «уход из славы», которая его окружает, это и изменение привычного образа жизни. Если у спортсмена есть какие-то другие значительные жизненные интересы, они могут постепенно заменить мотив спортивной деятельности, иногда частично (когда он не порывает со сферой спорта, а становится спортивным руководителем, тренером, преподавателем физкультуры, поступает в аспирантуру для научного изучения спортивной деятельности), а иногда — полностью (когда он начинает работать по специальности, не связанной с физической культурой). Но часто бывает так, что за время занятий спортом спортсмен не заканчивает какого-либо профессионального учебного заведения и не приобретает другой профессии. В этом случае он оказывается беспомощным перед новым этапом

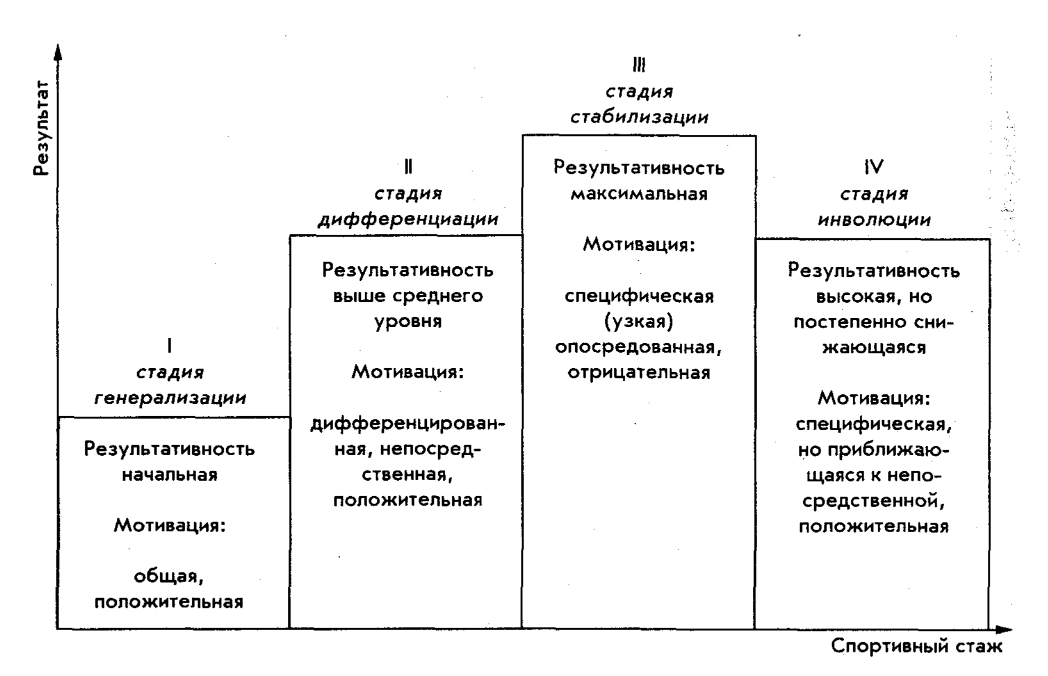


Рис. 14.2. Примерная схема стадий развития мотивационной структуры по отношению к результативности

своей жизни, что подчас приводит к выбору, имеющему антисоциальную направленность (начинает заниматься рэкетом, спекуляцией и пр.)

Понимая это, многие стремятся всеми силами остаться действующими спортсменами, оттянуть на более долгий срок уход из спорта. Но поскольку их результаты уже не так высоки и стабильны, они начинают отлынивать от соревнований, где их престижу может быть нанесен урон.

Правда, бывают и другие случаи. Решив, что высоких результатов ему больше не добиться, спортсмен внутренне раскрепощается, сбрасывает груз ответственности за свой престиж и, начав заниматься спортом ради удовольствия, поддерживая хорошую физическую форму, иногда добивается больших успехов, чем раньше. Известны случаи, когда после многолетнего застоя и относительно невысоких спортивных результатов спортсмены устанавливали мировые рекорды в уже довольно «преклонном» для спорта возрасте — в 32-34 года.

Основными мотивами ухода из спорта взрослых спортсменов, по данным Н. Л. Ильиной (1998), являются: у мужчин — финансовые затруднения и невозможность их преодоления при активных занятиях спортом (у 67%), у женщин — вступление в брак, рождение ребенка (у 60%).

Многие, не добившись существенных результатов, стремятся по окончании спортивной карьеры добиться высокого статуса в мире спорта через судейство. Неслучайно среди спортивных судей высокого ранга большинство имели разряд не выше «кандидата в мастера спорта». Конечно, повышение престижа является не единственной причиной занятий спортивным судейством, играют роль и интерес

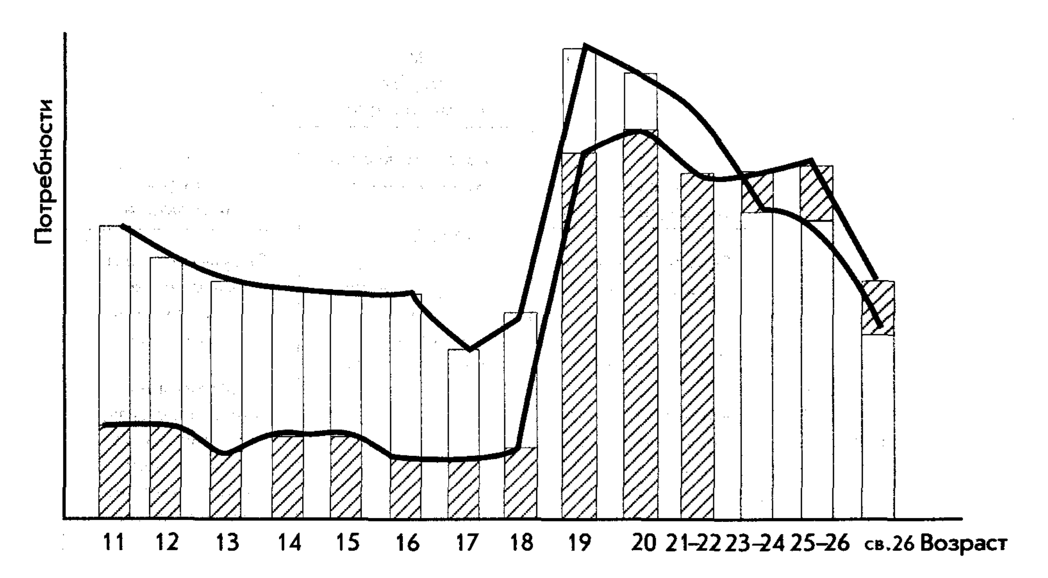


Рис. 14.3. Динамика духовных и материальных потребностей борцов разного возраста (по Р. А. Пилояну)

Незаштрихованные столбики — выраженность духовных потребностей, заштрихованные столбики — материальные потребности

к поездкам в другие города и страны («спортивный туризм»), и потребность в материальном благополучии.

Чешские спортивные психологи В. Гошек, М. Ванек и Б. Свобода (1973), представив графически динамику мотивации спортивной деятельности (рис. 14.2), обозначили ее как стадии генерализации, дифференциации, стабилизации и инволюции. В этой схеме под непосредственной мотивацией они понимают занятия спортом ради движения, здоровья, физического развития, а не ради славы, материальных благ.

Для I стадии характерны: меньшая разборчивость при выборе спортивной деятельности, распыленность спортивных интересов, непосредственность и эмоциональная окраска, значительная текучесть состава спортивных секций и сильное влияние внешних факторов.

Вторая стадия характеризуется наличием уже определенных мотивов спортивной деятельности, среди которых мотивы самоутверждения, соперничества одерживают верх над желанием просто удовлетворить потребность в двигательной активности; Желание заниматься спортом на этой стадии находится в прямой зависимости от роста спортивных результатов. Эмоциональный подход (получение удовольствия от процесса) дополняется рациональным — изучением содержания и теоретических принципов данного вида спорта.

На III стадии доминируют мотивы самоутверждения и соревнования, связанные со стремлением удержать высокую результативность спортивной деятельности. Мотивационная структура на данной стадии уже дифференцирована, специфицирована, упрочена.

На IV стадии проявляется инволюция мотивационной структуры, которая связа* на со снижением результативности. На этой стадии мотивационная структура постоянно перегруппировывается: мотивы соревнования и достижения результатов отступают на задний план, а на передний выходит мотив занятий спортом ради самой деятельности.

В. Гошек с соавторами отмечают, что развитие мотивационной структуры занятий спортом в отдельных случаях очень индивидуально, ее периоды у разных лиц могут быть различными по своей выраженности и продолжительности дифференциации.

В какой-то степени все вышесказанное подтверждается и данными Р. А. Пилояна (1984), показавшего, что соотношение между духовными потребностями (самовыражение, самоутверждение, исполнение общественного долга) и материальными с возрастом и, соответственно, со спортивным стажем существенно изменяется (см. рис. 14.3). У подростков и юношей наблюдается значительное превалирование духовных потребностей над материальными, а в конце спортивной карьеры начинают превалировать материальные потребности. Характерно, что наибольшая выраженность тех и других потребностей наблюдается в юниорском возрасте, что связано с переходом спортсменов к самостоятельной жизни, т. е. с новым этапом взросления.

А. В. Шаболтас (1998) изучала мотивы спортивной деятельности у юных спортсменов в возрасте 10-17 лет и показала, что возрастная динамика формирования мотивов проходит две стадии. Первая — «принятие» социально-постулируемых, одобряемых социальным окружением целей занятия спортом. Вторая — формирование отношения к спорту на основе личностного смысла: что побуждает данного спортсмена заниматься спортом. Далее автор отмечает, что структурирование мотивов (причин занятий спортом) начинается после двух-трех лет занятий, независимо от возраста: у пловцов и гимнасток этот процесс наблюдается уже в 10-летнем возрасте, а у представителей других специализаций (у которых начало занятий приходится на более старший возраст) — в 13-14 лет.

А. В. Шаболтас установила также определенную этапность в развитии мотивов: сначала мечта о высоких достижениях, затем эмоциональное отношение к спортивной деятельности, удовольствие от нее, наконец, определенная прагматичность и рациональность отношения к выполняемой деятельности. На предпочтительность и структурирование мотивов оказывает влияние фактор пола спортсменов. Для девушек более значимы мотивы *социально-эмоциональный* (стремление к тренировкам и соревнованиям ввиду их высокой эмоциональности, неформальности общения, социальной и эмоциональной раскованности) и *эмоционального удовольствия* (мотив, отражающий радость движения и физических усилий), для юношей — *социально-моральный* (стремление к успеху своей команды, ради которого надо тренироваться, иметь хороший контакт с партнерами, тренером) и *социального самоутверждения* (стремление проявить себя, выражающееся в том, что достигаемые успехи рассматриваются и переживаются с позиции личного престижа, как возможность заслужить уважение знакомых и зрителей). Незначимыми для юношей и девушек оказались мотивы физического развития и подготовки к профессиональной деятельности.

Целеполагание в спортивной деятельности на разных этапах спортивной карьеры изучено Ю. В. Всеволодовой (1997). Под целями автор имеет в виду программы,

в которых проработаны и согласованы цели разной временной перспективы: какой объем работы должен быть выполнен и какие спортивные результаты должны быть достигнуты к тому или иному сроку.

Ретроспективный опрос спортсменов показал, что на *начальном этапе* спортивной карьеры цели тренировочной и соревновательной деятельности целиком планирует тренер. При этом цели ставятся на небольшой временной отрезок и лишь в общих чертах. Больше половины спортсменов плохо представляют цели своей деятельности, целиком доверяя тренеру.

На *этапе высших достижений* к планированию целей подключается и спортсмен; он планирует промежуточные, уже знакомые ему цели, однако новые цели по-прежнему ставит тренер. На этом этапе большинство спортсменов имеют достаточно ясные цели; при этом только чуть больше половины их полностью доверяют тренеру как человеку, который лучше знает, что и как нужно делать.

На *этапе финиша спортивной карьеры* тренер практически отказывается от участия в постановке целей.

Семьдесят процентов спортсменов отметили, что цели, которые перед ними ставили тренеры, скорее принимались, чем не принимались, в то же время 15% полностью не принимали их. Таким образом, в процессе целеобразования имеются существенные недостатки, мешающие мотивации спортсменов на достижение высоких результатов.

Г. Д. Горбунов (1989) произвел классификацию спортивных мотивов и их составляющих (мотиваторов, по моей терминологии):

1. *По срокам поставленных целей:*
   а) далеко отстоящие самого высокого порядка;
   б) перспективные (в олимпийском цикле, в году);
   в) промежуточные(в сезоне, на конкретных соревнованиях);
   г) ближайшие (в течение месяца, недели);
   д) рабочие (на занятии, при конкретном задании).
2. *По методам формирования и поддержания установки на достижение успеха:*
   а) развитие здорового спортивного честолюбия;
   б) развитие максималистских установок;
   в) афиширование успехов в печати, по радио, телевидению.
3. *По видам возможных поощрений:*
   а) сборы,соревнования,поездки;
   б)грамоты,значки,звания;
   в) призы,спортивная форма, питание;
   г) улучшение жилищных условий;
   д) материальная помощь.
4. *По видам совместных мероприятий для развития традиций команды:*
   а) контакты, встречи вне тренировок;
   б) разучивание и использование песен, речитативов, ритуальных действий;
   в) принятие коллективных решений.
5. *По способам придания эмоциональности тренировочным занятиям:*
   а) спарринг-партнерство;
   б) игры;

в) музыка;

г) методическое разнообразие.

6. *По особенностям, присущим личности тренера:*

а) оптимизм;

б) энтузиазм (фанатизм);

в) умение общаться в быту, в трудных условиях, во время тренировочных соревнований;

г) умение подавать положительный пример;

д) вера в учеников;

е) требовательно-уважительное отношение к спортсменам.

В практической работе психолога со спортсменами можно предложить последним оценить по 10-балльной шкале представленные факторы мотивации с учетом эффективности, значимости, наибольшей личной привлекательности.

15 МОТИВАЦИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

15.1. СИЛА МОТИВА И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как уже говорилось, одной из характеристик мотива является его сила. Она влияет не только на уровень активности человека, но и на успешность проявления этой активности, в частности — на эффективность деятельности.

С силой мотива связана его устойчивость. Если она проявляется ситуативно, «здесь и сейчас», то говорят об упорстве, если устойчивость характеризует мотивационную установку, то говорят о настойчивости.

М. Уинтерботтом (M. R. Winterbottom, 1958) показал, что сильномотивированные дети проявляют большее упорство в выполнении задания, чем слабомотивированные; у взрослых эта зависимость выражена слабее (Дж. Аткинсон и Г. Литвин [J. Atkinson, G. Litwin, I960]) или вообще отсутствует (Е. Френч и Ф. Томас [E. French, F. Thomas, 1958]). X. Хекхаузен (1986) показал, что сильномотивированные и мотивированные на успех склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Исторически изучение этого вопроса началось в первой четверти XX века в связи с исследованием влияния различной по силе стимуляции на уровень активности, силу эмоциональной реакции и эффективность научения. При этом под мотивацией понималось всякое стимулирующее воздействие на активность человека и животных, вплоть до введения фармакологических препаратов. Было выявлено, и прежде всего опытами Йеркса и Додсона (1908) по различению двух яркостей, что чрезмерная стимуляция приводит к замедлению скорости научения. В эксперименте давалась задача, предполагавшая три уровня различения; предусматривались и три уровня стимуляции (мотивации): сильный, средний и слабый удары электрическим током как наказание за ошибку.

Полученные при этом результаты представлены на рис. 15.1. По оси абсцисс отложены уровни силы электрического тока, по оси ординат — число проб, необходимых для достижения хорошего различения; три кривые соответствуют трем уровням трудности задачи. Результаты эксперимента показывают, что в каждом случае имеется оптимум силы тока (мотивации), при котором научение происходит быстрее всего. Важно также, что оптимум стимуляции зависит и от трудности задачи:



Рис. 15.1. Схема, иллюстрирующая закон Йеркса—Додсона.

чем она труднее, тем оптимум ближе к пороговой величине стимула. Следовательно, при сложной задаче нужна слабая мотивация, а при легкой — сильная.

Выявленные закономерности получили название закона Иеркса—Додсона, который приобрел широкую известность как за рубежом, так и среди отечественных психологов. Между тем, говоря об этом законе, необходимо сделать некоторые замечания. Начну с того, что по своей сути этот закон ничем не отличается от закона оптимума—пессимума, который сформулировал русский физиолог Н. Е. Введенский (1905) и распространял и на поведение человека. Так, он писал, что одним из условий плодотворности умственного труда является соблюдение закона оптимума, под которым он понимал «мерность» и ритм работы. Слишком быстро идущий человек скорее утомляется, писал Н. Е. Введенский, но и идущий слишком медленно — тоже (например, когда взрослый приспосабливается к детскому шагу). Порывистость в работе, внезапное ее усиление оказываются неблагоприятными для производительности. Но это же правило справедливо и для высших видов нервно-психической и умственной деятельности.

Н. Е. Введенский понимал, и это особо следует подчеркнуть, что оптимум индивидуален для каждого человека: «По-видимому, разным людям присущ более или менее различный ритм работы. С этим приходится считаться в войсках на походе: когда переход длинен и труден, солдатам предоставляется идти вольным шагом, так что один может шагать чаще, другой — реже, так как маршировка в ногу и строгое

подчинение общему темпу движений утомляет отдельных индивидуумов скорее. Подобно тому, непривычное быстрое чтение быстро утомляет внимание слушателей и притом в различной степени, так что и для умственной работы следует допустить некоторый, более или менее определенный для каждого индивидуума, темп нормальной деятельности»(1952, с. 866).

Как видим, закономерности, полученные на нервно-мышечном аппарате, Н. Е. Введенский переносил на деятельность человека, понимая всеобщий характер открытых им закономерностей. Поэтому не очень справедливо утверждение М. Г. Ярошевского, что проблема мотивации совершенно не интересовала Н. Е. Введенского. Так, как мотивация понималась, а подчас понимается и сейчас (как стимуляция, как активация), работы Н. Е. Введенского имели к ней прямое отношение. Поэтому, говоря о законе Йеркса—Додсона, не следует забывать и о его законе оптимума—пессимума, несомненно, отражающем и связь силы мотива с эффективностью деятельности.

Далее, закон Йеркса—Додсона (впрочем, как и закон оптимума—пессимума), если учитывать экспериментальные данные, на основании которых он сформулирован, касается силы детерминации (стимуляции), силы внешних раздражителей, но не мотивации как внутреннего (психического) процесса и не силы мотива как внутреннего побудителя. И все же очевидно, что этот закон и закон оптимума—пессимума имеют отношение и к самостимуляции, и к силе возникающих желаний, а следовательно, и к мотивации и мотиву. Как отмечает Ж. Нюттен (1975), идея оптимума мотивации столь же стара, как и человеческая мысль, и моралисты всегда осуждали чрезмерные страсти, из-за которых человек терял контроль над собой. Поэтому психологи разных стран признавали, что интенсивная стимуляция отрицательно сказывается на нашей эффективности, на адаптации к задачам, которые непрерывно ставит перед нами среда.

В справедливости этих рассуждений сомневаться не приходится, однако проблема состоит в том, что *экспериментального* подтверждения их очень мало. Все эксперименты сводятся к тому, чтобы создать условия, при которых человек захотел бы сделать нечто быстрее, лучше, но какова была у него при этом сила мотива (потребности, стремления, желания) сказать нельзя, так как она не измеряема напрямую, о ней можно судить только косвенно. Мы лишь предполагаем, что при усилении стимуляции (как правило, внешней, но лучше было бы — внутренней, исходящей от самого субъекта) увеличивается и сила мотива. В этом отношении и эксперименты Йеркса—Додсона не являются доказательством того, что речь в них идет о мотивах. Скорее всего, эффективность научения менялась в связи с различным уровнем тревоги, страха перед наказанием.

И все же прежде всего практика подтверждает, что оптимум мотивации и силы мотива существует. Вот примеры, подтверждающие это.

В одном из исследований (Е. П. Ильин, В. В. Скробин и М. И. Семенов, 1967) школьникам давалось задание делать постукивающие движения кистью руки (фиксировавшиеся на приборе), в одном случае — в быстром, но произвольном темпе, а в другом случае — как можно быстрее. Оказалось, что в значительном числе случаев, при попытке постукивать максимально часто, результаты оказывались хуже, чем при выполнении движений в свободном темпе. При этом, чем младше были школьники, тем чаще это наблюдалось: в 12-13-летнем возрасте ухудшение было у 50-70% учащихся, а в 17-летнем — только у 29% учащихся.

Аналогичные данные получены мною и в отношении дополнительного произвольного расслабления мышц руки. Попытки снизить тонус покоя путем расслабления мышц потряхиванием часто приводили даже у взрослых к обратному эффекту — повышению твердости мышц. У детей же, до периода полового созревания, дополнительная произвольная стимуляция вообще не приводила к успеху, чаше всего давая обратный эффект.

Имеются наблюдения, что школьники, которые отвечали на экзаменах хуже обычного, — это лица со сберхсильной мотивацией, отличающиеся завышенной самооценкой и неадекватным уровнем притязаний. На экзаменах у них ярко проявляются признаки эмоциональной напряженности.

Поэтому не приходится сомневаться в справедливости слов известной пловчихи, олимпийской чемпионки, которая говорила, что, если ее ориентировать по максимуму и вообще на определенный результат, она хорошего времени не покажет. Ее надо ориентировать не на секунды, а на правильное прохождение дистанции.

В связи с этим совершенно неверно поступают спортивные руководители, которые перед отправкой спортсменов на Олимпийские игры или чемпионаты мира «накачивают» их на собраниях, проводах, берут с них обязательства выиграть медали И т. п. Все это лишь закрепощает спортсменов, прежде всего — психологически. Аналогично ведут себя и некоторые учителя, ради повышения ответственности учащихся нагнетая страх перед контрольными или экзаменами.

Надо отметить, что измерение силы мотива, т. е., по существу — энергетической характеристики потребности, до сих пор встречает значительные трудности. Попытки определить напряженность органической потребности у животных делались многими учеными. Например, Н.Миллер (N.Miller, 1941) судил о степени жажды у животных по трем показателям: силе нажатия на рычаг, с помощью которого животное получает доступ к воде, количеству выпитой воды, концентрации хинина в воде, вызывающей прекращение питья Можно, конечно, и у человека для измерения силы органических потребностей использовать некоторые из этих показателей, однако это будут измерения пост-фактум. Желательно же во многих случаях знать силу потребности (и мотива) до ее удовлетворения, в частности, для того, чтобы предупредить асоциальное, а подчас и противоправное поведение человека. Кроме того, мешает объективному измерению, например потребности в пище ее вкус, привлекательность или непривлекательность (П. Янг [P. Yang, 1948]). О сложности измерения силы социальных потребностей и говорить не приходится. В большинстве случаев исследователи вынуждены довольствоваться субъективными оценками силы потребности и мотива, выявляемыми с помощью различных опросников.

15.2. МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ СТИМУЛЯЦИИ

Под мотивационным потенциалом понимают силу того воздействия, которое оказывает на энергетику мотива данный стимул. Проиллюстрировать эту характеристику стимулов можно отрывком из стихотворения Н. А. Некрасова «Пьяница»:

Все — повод к искушению,
Все дразнит и язвит
И руку к преступлению
Нетвердую манит..

Вот эта искусительность стимула, соблазн и характеризует его мотивационный потенциал. Искушение, обусловленное силой потребности, как бы устраняет «внутренний фильтр», делает его доводы несущественными.

Внешние стимулы могут усиливать или ослаблять силу мотива, причем чем рутиннее работа, тем в большей степени. И в зависимости от того, какую роль играют имеющиеся у человека мотивы (социально положительную или социально отрицательную), задача воспитания состоит в том, чтобы использовать мотивационный потенциал стимулов в нужном направлении (т. е. применять их или устранять).

Сила мотива зависит от многих факторов, что показал еще Н. Ах (N. Ach, 1910). Он выявил зависимость силы мотива от степени осознанности и ясности объекта мотивации, назвав ее законом специальной детерминации воли. На силе мотива сказывается закрепленность навыка, притягательность объекта воздействия. Ожидаемый результат, идеализированный объект усиливают мотив. Под влиянием сильной мотивации событие, которое является нежелательным, кажется менее вероятным, чем оно есть на самом деле.

На силу мотива могут влиять похвала или порицание, соревнование с другими, задетое самолюбие, проблемность и загадочность стоящей перед человеком задачи, привлекательность объекта и т. п. Рассмотрим роль главных из этих факторов.

Роль похвалы, морального поощрения и порицания, наказания. Роль этих воздействий обсуждается давно и не только в научной, но и в художественной литературе. Н. Гоголь, например, считал, что слова одобрения больше активизируют людей, чем слова укора, и вложил эту мысль в уста кошевого, обратившегося к Тарасу Бульбе: «Еще не большая мудрость сказать укорительное слово, но большая мудрость сказать такое слово, которое бы, не поругавшись над бедою человека, ободрило бы его, придало бы духу ему, как шпоры придают духу коню, освеженному водопоем»[1]. Вопрос о влиянии поощрения и наказания изучается психологами в основном в связи с проблемой обучения, где они рассматриваются как положительное и отрицательное подкрепления. Э. Торндайк (1935) выяснял влияние ободрения на повторение желательной реакции и неодобрения — на торможение нежелательной реакции и пришел к выводу, что первое действует сильнее, нежели второе. Однако дальнейшие исследования этого вопроса за рубежом и у нас в стране выявили противоречивость получаемых результатов: одни авторы утверждали, что похвала является побудителем большей силы, чем порицание, другие же утверждали обратное, третьи доказывали действенность и похвалы и порицания.Например, по данным П. А. Журавлева (1970), после поощрения увеличили волевое усилие 94% учащихся, а после порицания — 81 % учащихся. Слабое порицание увеличивало волевое усилие еще чаще (у 92% учащихся). Сильные порицания и поощрения приводили к ослаблению волевого усилия.

[1] *Н. Гоголь.* Собрание сочинений: В 6-ти томах, т 2. — М., 1952. — С. 94.

На основании подобных данных Г. Томсон и С. Канникатт (G. Thomson, C. Hunnicutt, 1944) сделали заключение, что как похвала, так и порицание могут быть неразумно использованы учителем начальной школы, если он не будет учитывать психологические особенности учащихся.

Так, например, при разделении детей на группы интровертных и экстравертных было выявлено, что у первых большая эффективность занятий была при похвале, а у вторых — при порицании.

Сами авторы обзорной статьи не пришли к какому-то определенному выводу, но очевидно, что роль похвалы и порицания в усилении мотива зависит от многих внешних и внутренних факторов. В. В. Маркелов (1972), например, установил, что и похвала и порицание оказывают стимулирующее воздействие только в том случае, если повторяются подряд не больше четырех раз. Длительно используемое порицание (впрочем, как и похвала) приводит к негативным последствиям как для эффективности труда, так и для развития личности. Недаром М. Горький както сказал, что если говорить человеку все время «свинья», так он и хрюкать начнет,

Как показано А. П. Журавлевым (1970), учителя в своей практической работе часто применяют порицание и очень редко используют поощрение.

Между тем установлено, что порицание часто отрицательно влияет на лиц со слабой нервной системой. Похвала действует на них положительно, а на лиц с сильной нервной системой почти не оказывает стимулирующего действия.

Публичная похвала очень хорошо оценивается людьми, в то время как публичное иронизирование вызывает самое отрицательное отношение. Что же касается выговора наедине, то больше половины людей реагируют на него позитивно.

Отрицательная оценка оказывает положительное (стимулирующее) влияние, если она полностью обоснована и дана тактично, с учетом ситуации и состояния человека, его индивидуальных особенностей. Характерно, что самые худшие результаты работы, по данным А. Г. Ковалева, обнаружились не у тех, кого порицали, а у тех, кого никак не оценивали. «Незамечаемые», т. е. никак не оцениваемые, люди начинали работать все хуже и хуже вследствие снижения силы мотива к выполняемой работе, так как считали, что она никому не нужна.

А. Г. Ковалев положительные и отрицательные оценки делит на глобальные, когда оценивается вся личность, и парциальные, частичные, связанные с какой-то конкретной деятельностью (конкретным заданием). Он считает, что глобальная оценка, как положительная, так и отрицательная, вредна. В первом случае она внушает чувство непогрешимости, что снижает самокритичность и мобилизационный потенциал личности (требовательность к себе), а во втором случае подрывает веру человека в себя, что приводит и к снижению силы мотива.

При парциальной положительной оценке человек сознает, что еще не все сделано, что успех не дает оснований для самоуспокоения; при отрицательной же парциальной оценке он не теряет уверенности в себе, не снижает мотивационный потенциал, понимает, что неудачу можно преодолеть, так как он имеет для этого достаточно возможностей.

А, Г, Ковалев отмечает, что люди предпочитают прямую оценку их деятельности, если она положительна. При этом чем значительнее успехи, тем больше чело-

век ощущает потребность в прямой публичной оценке. И наоборот, при неудаче прямая оценка неприятна, а потому человек предпочитает косвенную, когда конкретно его не называют; в этом случае он стремится с большей активностью вести дело

Естественно, оценка должна быть, как правило, адекватна действительным достижениям человека. Однако в ряде случаев для стимулирования активности старательного, но не очень способного или неуверенного в себе человека следует похвалить его и за небольшие и даже мнимые успехи. Здесь можно привести слова И.-В. Гёте, который писал, что, обращаясь с ближними так, как они того заслуживают, мы делаем их только хуже. Обращаясь же с ними так, будто они лучше того, что представляют в действительности, мы тем самым заставляем их становиться лучше.

Существенным моментом является регулярность и своевременность оценки результатов деятельности. С этой точки зрения учет успеваемости в вузах только на основании сдачи экзаменов в зимнюю и летнюю сессии нельзя признать удачным, исходя из стимуляции учебной активности студентов. Отсутствие, как в школе, постоянных опросов с отметками расслабляет студентов, не делает необходимыми *регулярные самостоятельные занятия по учебникам и конспектам лекции*

Материальное поощрение (вознаграждение). В начале XX века роль денежного вознаграждения признавалась ведущей в стимуляции работающего, в связи с чем возникла концепция «экономического человека» Другие мотиваторы, усиливающие трудовую деятельность, либо вообще не признавались, либо их влияние считалось незначительным. Была введена «побудительная» система заработной платы: величина заработка возрастала в соответствии с ростом производительности труда. Однако, если материальное вознаграждение остается на одном и том же уровне, оно снижает со временем свой мотивационный потенциал; чтобы этот стимул сохранял свою эффективность, необходим рост величины вознаграждения. Оно более эффективно в том случае, когда выполняемая работа может измеряться количественно, и менее эффективно там, где результаты работы трудно выразить в точных показателях. Кроме того, имеет значение, как часто человек получает вознаграждение — через короткие или длинные промежутки времени; во втором случае мотивационный потенциал вознаграждения снижается. Очевидно, неслучайно в царской России рабочим заработная плата выдавалась еженедельно.

Вообще отношение к деньгам у людей разное, отсюда и стимулирующее воздействие вознаграждения различно. П. Вернимонт и С. Фитцпатрик (P. Wernimont, S. Fitzpatrick, 1972) показали, что, наряду с положительным отношением к ним (деньги как мерило удачливости и благополучия, как социально приемлемый атрибут бытия, как консервативная коммерческая ценность), у ряда лиц наблюдается и отрицательное отношение (деньги как моральное зло, как объект презрения). По данным А.Фенэма (A. Furnham, 1984), отношение к деньгам определяется полом, социальным окружением, экономическим статусом, личностными особенностями. По его же данным, женщины больше, чем мужчины, подвержены фантазиям и навязчивым идеям о деньгах, они больше верят, что заработок должен зависеть от усилий и способностей работника. По данным М. Принс (M. Prince, 1993), женщины выражают более сильную фрустрацию по поводу отсутствия денег и больше

завидуют тем, кто их имеет. Правда, Р. Линн (R. Lynn, 1991) при обследовании представителей сорока трех стран было выявлено, что и у мужчин имеется тенденция придавать деньгам повышенную ценность (исключение составили лишь две страны).

В то же время людей, демонстрирующих фанатичное стремление зарабатывать деньги, немного (А. Фенэм, 1984; О. С. Дейнека, 1999).

Неслучайно исследования психологов уже в начале 20-х годов XX века показали, что имеются более существенные побудители трудовой деятельности человека, чем заработная плата или, по крайней мере, что зарплата является не единственным средством усиления мотивов трудовой деятельности человека.

В качестве стимуляции может выступать и моральное поощрение, что обстоятельно показано в работе А. А. Русалиновой(1974).

Соревнование как стимулирующий фактор. С давних пор соревнование широко применялось в педагогике для увеличения силы мотива учения. Еще Ян Амос Коменский в 1653 году в «Правилах поведения, собранных для юношества», рекомендовал школьникам состязаться в прилежании. А в начале XX века рядом исследований было установлено, что нахождение личности в контакте с другими пробуждает у нее дух состязательности, стимулирует ее деятельность (В. М. Бехтерев, Н. Трипплет, Ф. Олпорт). Даже воображаемая связь (заочный контакт) может стимулировать человека. Это явление получило название «эффект соперничества».

Роль соревнования в повышении силы мотива наиболее отчетливо проявляется в спорте, и неслучайно основные факты, подтверждающие это, получены при изучении психологами именно данной сферы деятельности человека.

А. Ц. Пуни (1959) на примере юношей, тренировавшихся в беге на 100-метрой дистанции, показал, что очное соревнование с другим бегуном заметно улучшает время забега, но еще большее улучшение наблюдается в том случае, если одновременно бегут две команды. Т. Т. Джамгаров, подтвердив эту закономерность на примере горнолыжников, показал, что имеет значение не только то, в каких соревнованиях участвуют спортсмены (личных или командных), но и как эти соревнования проводятся: при одновременном спуске или заочно (при спуске друг за другом). В первом случае стимулирующий эффект был большим.

Подобные закономерности были получены в самых различных условиях, в том числе и в лабораторных, при измерениях выносливости к статическому усилию (М. Н. Ильина, 1976) или максимального темпа движений (Н. Р. Богуш, 1962). По данным Дэшиелла, рабочая активность людей была больше даже при простой осведомленности, что в соседних помещениях люди выполняют ту же работу, а по данным Н. Р. Богуш, — при представлении, что субъекты выступают на соревнованиях. Правда, при этом увеличивалась лишь скорость работы, а ее точность, качество могли и снижаться.

Однако стимулирование деятельности через соревнование — дело психологически тонкое, не терпящее шаблона, требующее учета многих обстоятельств. Так, Дети, как правило, стимулируются при нахождении друг с другом в большей степени, чем взрослые. Играет роль и значимость присутствующих людей. Особенно острое соперничество возникает между братьями, что приводит нередко не к улуч-

шеиию, а к ухудшению результатов. Это же происходит, если спортсмен знает, что за ним наблюдает тренер сборной, чтобы решить, брать его в команду или нет. Ухудшение эффективности работы может быть и в том случае, когда выполняется групповое задание, а у членов группы возникает соперничество, а не сотрудничество,

Имеют значение и типологические особенности людей. Лица с сильной нервной системой больше стимулируются соревновательной обстановкой, чем лица со слабой нервной системой, особенно если это очень важные соревнования.

Стимулирующая роль соперничества зависит и от знания результатов других. Например, в исследовании В. Д. Шадрикова (1982), при обучении одному и тому же навыку, в одной группе (экспериментальной) каждый член группы знал только свой результат, но не знал результатов товарищей и среднегруппового. Другая группа (контрольная) получала всю информацию. Было выявлено, что лучших результатов в процессе обучения достигла первая группа, имевшая ограниченную информацию. Выяснение причин этого обнаружило, что знание результатов товарищей по группе оказывало разное влияние. С одной стороны, оно вносило дух соревнования, делало работу более интересной. Ряд обучающихся, ориентируясь на среднегрупповые результаты, старались, чтобы у них результат был не ниже среднего, другие ориентиром своих достижений выбирали ближайшего к ним по результату товарища. С другой стороны, если расхождение между ближайшими результатами достигало большой величины, то отстающий снижал силу мотива, выбывал из «погони» и в дальнейшем ориентировался только на свой результат. Испытуемые с высокими результатами вели себя различно в зависимости от уровня их притязаний и положения в группе: у лиц с высокой самооценкой появлялось желание еще больше «оторваться» от группы, у лиц со средними притязаниями знание того, что они лучшие по результату, успокаивало и приводило к снижению силы мотива.

Таким образом, самолюбивые субъекты в большей степени стимулируются соревновательной ситуацией, больше «заводятся».

В исследовании В. Л. Марищука и Л. К. Серовой (1980) показано, что соревновательные мотивы имеют коллективистскую и индивидуалистическую направленность. Лица с первой направленностью хорошо выступают и в командных, и в личных соревнованиях, а со второй — только в личных, причем тенденция эта довольно устойчива, хотя и может несколько изменяться под влиянием коллектива.

Влияние присутствия других людей *(coaction effects)*. Еще В. М. Бехтерев отмечал, что имеется три типа людей: социально возбудимые, социально тормозимые и социально индифферентные. В дальнейшем это было подтверждено многими исследованиями его сотрудников. Показано, например, что в присутствии других детей одни дети стимулируются, а другие — нет, и что дети стимулируются друг другом в большей степени, чем взрослые.

Многие работают хуже, когда чувствуют на себе чужой взгляд. Большое значение имеет степень сложности и прочности навыков: простые и прочные навыки в присутствии других людей в большинстве случаев выполняются лучше, а еще только осваиваемые и сложные по координации навыки могут выполняться хуже. Имеет значение и степень интеллигентности: чем она выше, тем в большей степени воз-

буждвется человек в присутствии других, тем больше он не хочет «ударить лицом в грязь». Высокотревожные люди скорее обнаруживают отрицательную реакции на присутствие других (зрителей, болельщиков), чем низкотревожные, а лица с высоким уровнем притязаний на поддержку зрителей чаще всего реагируют положительно.

Все эти факты свидетельствуют о том, что существует «эффект аудитории», который оказывает на мотивы людей как стимулирующее (усиление энергии человека в присутствии других людей называется *фацилитсщией),* так и тормозящее влияние (школьники могут стесняться отвечать на уроках, боясь насмешек товарищей, взрослые могут бояться публичных выступлений в незнакомой аудитории и т. д.).

Влияние успеха и неудачи. Значительное влияние на силу и устойчивость мотивов оказывает успешность деятельности человека. Успехи воодушевляют его, а постоянно возникающее удовлетворение от достигнутого результата приводит к удовлетворенности родом занятий, т. е. к стойкому положительному отношению к своей деятельности. Неудачи приводят к возникновению состояния фрустрации, которое может иметь два исхода в плане влияния на силу и устойчивость мотива. В одном случае неудачи, повторяющиеся неоднократно, вызывают у человека желание оставить эту деятельность, так как он полагает, что мало способен к ней. Эта *интропунитивная* форма фрустрации, направленная на самого себя (самообвинение), может привести к свертыванию целей деятельности, замещению их более простыми, доступными, или только к мысленному их достижению, или вообще к отказу от них.

В другом случае при *экстрапунитивной* форме реагирования на неудачи у человека возникает агрессивная реакция, направленная на внешние объекты, сопровождающаяся досадой, озлобленностью, упрямством, стремлением добиться намеченного во что бы то ни стало, даже вопреки реальным возможностям. При этом неудача рассматривается как случайность из-за сложившихся внешних обстоятельств. В результате мотив усиливается, но действия, предпринимаемые человеком под его влиянием, часто носят импульсивный и иррациональный характер: они продолжают осуществляться даже тогда, когда уже не целесообразны.

Однако и регулярно повторяющиеся успехи таят в себе определенную опасность: к роли успешного (преуспевающего) в каком-либо деле некоторые люди быстро привыкают. У них вырабатывается неумеренно завышенная самооценка, появляются самоуспокоенность, пренебрежение к коллегам или соперникам. Это свидетельствует о появлении у таких субъектов «звездной болезни» и приводит к снижению силы мотива — зачем стараться, если и так все получается.

Чем больше выражена «звездная болезнь», переоценка своих возможностей, тем более сильным будет внутренний конфликт в случае неудачи. Именно у таких людей порог фрустрации оказывается сниженным. Поэтому педагогам в воспитательных целях следует иногда создавать такие условия, чтобы ученик помимо успехов испытывал и неудачи. Для этого можно давать более трудные задания, к которым он еще не готов, устраивать соревнования с более сильными соперниками, искусственно занижать достигнутые результаты и значимость успеха (т. е. использовать более жесткие критерии оценки) и т. д.

Оценка успеха или неудачи самим человеком всегда субъективна. Она определяется имеющимся у человека уровнем притязаний, сравнением своего достижения с достижениями других и т. п. Поэтому то, что для одного человека является успехом, другим будет расценено как неудача. Так, победителем многих соревнований или конкурсов второе или третье место в каком-то состязании будет расцениваться как неудача, а для дебютанта того же состязания это означало бы громадный успех, тем более, если он на него не рассчитывал. Кроме того, важно учитывать, какой результат — количественный или качественный — является для человека важнее. Например, спортсмен на Олимпийских играх побил мировой рекорд, но расценивает свое выступление как неудачное, потому что не стал олимпийским чемпионом, и в какой-то степени он прав: рекорды можно устанавливать на многих соревнованиях, а олимпийским чемпионом становятся, как правило, раз в жизни.

По Ф. Хоппе (1930), переживание успеха—неуспеха возникает только в тех случаях, когда человек связывает их со своим усердием, способностями, т. е. приписывает себе достигнутый результат («внутреннее приписывание»). «Приписывания» нет при легких и трудных заданиях или при выполнении незнакомого задания, в отношении которого еще не сформировалась субъективная шкала трудности, когда успехи и неуспехи единичны, не приводят к изменению уровня притязаний и расцениваются как случайные, зависящие от ситуации или других людей («внешнее приписывание»). Отсюда, кстати, возникло и дифференциально-личностное направление в психологии — изучение локуса контроля: внешнего, если человек считает свое поведение результатом действия факторов и сил, лежащих за пределами его власти и контроля (судьба, счастливый случай, действия других людей и т. д.), и внутреннего, когда человек полагает, что его поведение определяется им самим.

Социально-психологический климат в коллективе, группе значительно влияет на отношение человека к выполняемой им работе, на силу его мотива. Освобождение от неукоснительного соблюдения формальных требований администрации, возможность определять режим своей деятельности, обсуждение всем коллективом общих вопросов, дружеская атмосфера способствуют удовлетворению потребности человека в уважении со стороны других, потребности считаться значимым членом группы, принадлежать этой группе, ставшей для него референтной. Удовлетворенность социально-психологическим климатом в группе, коллективе значительно влияет и на общую удовлетворенность работой, создает устойчивость мотива к этой работе.

Большое значение для усиления мотива деятельности имеет ценностно-ориентационное единство в коллективе. Так, Т. А. Пушкиной (1980) показано, что побуждением к учению является положительная оценка учебного процесса большинством учащихся класса. В этом случае учебная деятельность рассматривается подростком либо как одно из условий (одна из форм) общения с одноклассниками, либо как соревнование, отвечающее потребности в самоутверждении.

Влияние общественного внимания (моральных стимулов). Роль этого фактора в усилении мотива отметил в начале XX века выдающийся русский физиолог Н. Е. Введенский. Но особое значение ему стали придавать в 20-30-х годах в связи с пришедшей на смену тейлоризму теории «человеческих отношений» (Э. Мэйо).

Даже минимальные проявления внимания и заботы к нуждам трудящихся (например, улучшение освещения в рабочем помещении, моральное поощрение на собрании и т. п.) повышает производительность труда. Но особенно повышается мотивация, когда человек знает, что его труд нужен обществу.

Роль общественного внимания проявляется во всех сферах деятельности человека. Так, известно, что школьники лучше выполняют общественные поручения, если видят, что они важны для коллектива и их деятельность находит понимание и одобрение у одноклассников. В этом случае общественная работа расценивается как поручение коллектива, а не только учителя, возникают мотивы, связанные с коллективистскими устремлениями, с сознанием своего общественного долга. Поэтому В. Г. Хроменок (1967) на основании опроса учащихся пришел к выводу, что расположение класса к подростку является наиболее действенным стимулом, побуждающим активно выполнять данное ему поручение.

Неудивительно, что выбор профессии во многих случаях определяется ее престижностью: человеку важно, как к этой профессии относятся в обществе.

Особенно остро вопрос об общественном внимании стоит в публичных сферах деятельности человека: среди артистов, спортсменов, политиков. Отсутствие общественного внимания (не упоминают в прессе, не показывают по телевидению и т. п.) отражается на силе и устойчивости мотива к деятельности, вызывает депрессию с ее отрицательными последствиями.

Однако чрезмерное проявление общественного внимания может иметь и негативные последствия (может появиться, например, «звездная болезнь» со всеми ее отрицательными сторонами — сомнительными компаниями, вечеринками и т. п.), которые меняют направленность личности, ослабляют устремленность к творческим достижениям.

С другой стороны, и повышенная ответственность людей с высокой тревожностью может привести к тому, что, излишне волнуясь, желая оправдать общественное внимание, человек может снизить эффективность своей деятельности. Известны многочисленные случаи, когда спортивная команда, играющая на «своем» поле, выступает хуже, чем в гостях. И причиной этого является желание не «ударить в грязь лицом» перед своими болельщиками.

Общественное внимание к деятелям культуры и спорта нередко связано не только с восхвалением, но и с критикой, порой субъективной и несправедливой. Профессиональный разбор их деятельности приобретает часто характер общественного критического обсуждения. Естественно, не все люди обладают иммунитетом к этому. Для некоторых такая критика может явиться толчком к развитию состояния фрустрации, к конфликту с окружением; человек начинает стремиться к одиночеству, к изоляции от общества, и в ряде случаев покидает Родину или же прекращает свою деятельность.

Привлекательность объекта потребности. Сила потребности и энергетика мотива определяются привлекательностью объекта, вызывающего потребность. Привлекательность же часто связана с таинственностью объекта или с запретом его использования. Запрет что-то открыть, посмотреть, попробовать приводит часто к обратному результату вследствие возникающего у человека любопытства, появлению значимости запрещаемого. Во многих сказках и легендах отражена идея сладости запретного. Можно вспомнить древнегреческий миф о ящике, полученном

Пандорой от Зевса с категорическим запретом открывать его, и к чему привело возросшее из-за запрета любопытство Пандоры.

Вспомним и А. С. Пушкина, который в «Евгении Онегине» писал:

О, люди[1] все похожи вы
На прародительницу Эву
Что вам дано, то не влечет;
Вас непрестанно змий зовет
К себе, к таинственному древу
Запретный плод вам подавай,
А без того вам рай не рай

Так же и маленьких детей, в случае их отказа что-либо сделать, легче уговорить, сказав: «тебе этого нельзя делать, ты еще маленький» и т. п.

Привлекательность другого человека для субъекта обозначают словом *аттракция* (от лат. *attrahere* — привлекать, притягивать). На основе ее возникает привязанность как личностная потребность в общении с этим человеком, как особая социальная установка на этого человека, как специфическое эмоциональное отношение к нему (симпатия и даже любовь). Одним из факторов, вызывающих этот феномен, является сходство воспринимающего и воспринимаемого субъектов по структуре установок и оценок. Однако природа этого явления остается до сих пор невыясненной.

Привлекательность содержания деятельности. Деятельность может привлекать, интересовать человека с разных сторон. Это может быть неизвестность, загадочность конечного результата (для ученого, путешественника, геолога,читателя детективов), это и трудность решаемой задачи, которая «бросает вызов» самолюбию человека (смогу или не смогу). Чем старше школьники, тем больше им нравится решать трудные задачи, требующие значительных интеллектуальных усилий. Можно вспомнить и то, с каким интересом решают кроссворды взрослые люди Очевидно, решая задачу, проблему, человек испытывает удовольствие от напряжения и продуктивности деятельности, и, как следствие, у него повышаются сила и устойчивость мотива ее выполнения.

Привлекательности интеллектуальной (учебной) деятельности способствует проблемность в обучении, поэтому она получила значительную разработку в дидактике как метод формирования интереса к усвоению учебного материала. Проблемность, создавая затруднения в обучении, побуждает школьника к умственному поиску (М. И. Махмутов, 1975). Близок к вопросу о проблемности и принцип «обучения на высоком уровне трудности» (Л. В. Занков, 1970).

Ситуация затруднения вызывает потребность либо в новых знаниях, либо в новом способе обучения, либо в том и в другом. Затруднение выступает как несоответствие между личным опытом ученика и научными знаниями. Потребность в новых знаниях создается также кажущимся или реальным противоречием в изучаемом материале (например, наличием разных определений одних и тех же понятий, несовпадением фактов).

Проблемность в обучении может быть адресована любому учащемуся, но наиболее действенное влияние она оказывает на учеников с интересом к учению, с развитой любознательностью.

Обратный эффект вызывает простая и однообразная работа (с отсутствием проблем), быстро приводящая к скуке, апатии, а при ее длительности — и к состоя-

нию психического пресыщения (отвращения к работе). Как показано Н. П. Фетискиным (1993), однообразная деятельность присуща не только конвейерному производству, но и многим другим профессиям (слесарям-сборщикам, штамповщикам, ткачихам, преподавателям). С монотонностью тренировочного процесса связаны хореография, многие виды спортивной деятельности, особенно циклического характера или требующие формирования технически сложных двигательных навыков.

Устойчивости мотива (мотивационной установки) в этом случае способствует наличие у человека монотоноустойчивости, которая в значительной мере определяется типологическими особенностями проявления свойств нервной системы. Интересное в этом плане исследование проведено А. М. Никитиным и В. А. Сальниковым (1981). Они изучали устойчивость перспективы достижения высоких спортивных результатов у штангистов, тренировочная деятельность которых весьма монотонна. Оказалось, что спортсмены, сохранившие перспективу своего роста, имели типологические особенности, способствующие устойчивости к монотонности, а у спортсменов, утративших такую перспективу, типологические особенности препятствовали этой устойчивости. Имеются существенные индивидуальные различия в устойчивости людей к однообразной деятельности (монотонофилы и монотонофобы). Естественно, на те виды работ, где монотонность является главной характеристикой деятельности, желательно принимать монотонофилов (которым такая работа даже нравится, «потому что там не надо думать», как заявляют некоторые из них) или лиц с высокой монотоноустойчивостью, т. е. с более поздним развитием состояния монотонности.

Вопрос о привлекательности той или иной деятельности имеет большое значение при выборе профессии. Очень часто интерес к той или иной профессии или виду спорта основывается на поверхностном знании, на внешней привлекательности, а не на адекватном представлении о тех требованиях, которые данный вид деятельности предъявляет к человеку. По данным А. Т. Колденковой (1977), у пятикурсников полнота сведений о профессии и ее требованиях вдвое превышает объем аналогичной информации, имеющейся у поступивших на первый курс вуза. Неудивительно, что по данным ряда авторов уже 30-50% первокурсников разных вузов хотели бы поменять избранную ими специальность. Поданным В. И. Журавлева (1983), процент таких учащихся в средних профессиональных учебных заведениях еще выше: в педагогических училищах — 75%, в медицинских училищах — 63%, в техникумах—54%.

Естественно, у этих учащихся вследствие отрицательного отношения к выбранной специальности сила мотива учения невелика. Это относится и к тем выпускникам школ, которые, не поступив в вуз, временно устроились на какую-либо работу (а таких, по данным В. И. Журавлева, среди выпускников школ — 80%).

К сожалению, лишь немногие студенты, понявшие, что они выбрали не ту профессию, способны на решительный шаг — бросить учебу в данном вузе и наметить новую перспективу в жизни. По данным Н. П. Фетискина (1987), на это решаются в основном студенты, имеющие определенные личностные и индивидные особенности, в частности типологические особенности свойств нервной системы, способствующие проявлению решительности (сильная нервная система, подвижность нервных процессов, преобладание возбуждения по «внешнему» балансу) и высокую само-

оценку Следует отметить и то, что большинство отсеившихся (71%) поступили в институт по совету родителей, а не по призванию

Таким образом, для устойчивости мотивации необходимо иметь адекватное представление о выбираемой профессии

Наличие перспективы, конкретной цели В ряде исследований показано, что сила мотива и эффективность деятельности зависят от того, насколько ясно осознается человеком цель, смысл деятельности Так, среди оканчивающих школу девочки чаще, чем мальчики, предполагают идти в вуз, и в значительной степени это связано с тем, что мальчики ожидают призыва в армию Неопределенность будущего снижа ет мотивацию учения, целеустремленность Наблюдалось резкое снижение успеваемости и учебной дисциплины и у студентов, когда они со второго курса вуза призы вались в армию Так же ведут себя и взрослые, для которых будущая перспектива неясна уволят с работы или нет, переведут в другой отдел или не переведут и т д , желание работать в этом случае тоже снижается

Реальность достижения цели создает для личности перспективу Перспектива, или, как говорил А С Макаренко, «завтрашняя радость», придает мотивам особенно сильный побудительный характер Но она должна быть непрерывной, с постоянно возрастающими по трудности частными целями, поэтому целесообразно ставить перед собой и другими не только отдаленные, но и промежуточные, и близкие цели

Дело в том, что близость цели, равно как и наличие представления о конечных результатах деятельности, сильнее побуждают к достижению этой цели Это особенно подчеркивалось в «матетике», сторонники которой, ссылаясь на «градиент цели» С Халла, пытались перевернуть всю последовательность процесса усвоения начинали обучение с последнего действия, ведущего непосредственно к конечному результату, а затем только обучали действиям, все далее и далее отстоящим от него Подобный эксперимент проделали и в одном электротехническом вузе, где первокурсники не хотели учить физику, считая ее далекой от того, чем им придется заниматься в будущем — конструировать и совершенствовать телевизионные системы Тогда преподаватели решили идти другим путем на первых же занятиях студентам предлагали починить испорченный телевизор, те с удовольствием брались за дело, но отсутствие знаний по теоретической физике не позволяло им добиться успеха Осознав это, студенты стали серьезно относиться к лекционному курсу по физике

В то же время длительное ожидание, откладывание на неопределенный срок удовлетворения потребности часто приводит к «охлаждению» человека, к потере желания, интереса Тот же эффект оказывает и неясность цели, ее неконкретность Как часто, например, мы, желая почитать что-нибудь на сон грядущий, начинаем перебирать книги и в результате затянувшегося перебора вообще теряем интерес к чтению и отменяем свое намерение

С позиции близости и конкретности цели можно понять и данные, полученные Н А Курдюковой (1997), изучавшей связь успеваемости с мотивами на приобретение знаний и получение отметки в средних и старших классах школы Вопреки распространенному мнению, что учиться следует ради знаний, а отметки лишь отражают уровень овладения этими знаниями и являются вторичным побудителем учебной деятельности, она выявила, что лучшая успеваемость была как раз у школьников, у которых мотив на отметку был выражен сильнее, чем мотив на

приобретение знаний (в средних классах), или, по крайней мере, равен ему (в старших классах).

' Это можно объяснить тем, что отметка является для школьника средних классов более близкой и реальной целью учебной деятельности, достигаемой вскоре после проделанной предварительной работы (например, выполнения домашних заданий) Приобретаемые же знания из декларируемого мотива (цели) становятся реальной и значцмой целью в старших классах, когда начинается более или менее реальное профессиональное самоопределение, зависящее и от уровня знаний, полученных в школе. Поднятию «престижа» мотива на приобретение знаний способствует и то, что именно в старших классах школьники начинают осознавать, что отметки являются отражением уровня их знаний.

Следует отметить, что помимо градиента приближения к «положительной» цели выделяют и градиент избегания «отрицательной» цели

Однако во всех случаях цель будет стимулировать человека только тогда, когда ее достижение имеет для него какой-то *смысл.* Бессмысленная работа не только снижает силу мотива, но и унижает достоинство человека.

Прогноз и активность человека. При выборе цели человек строит прогноз о вероятности ее достижения в данных условиях, при этом учитывается, естественно, прошлый опыт — положительный или отрицательный. В зависимости от знака этого опыта эффективность деятельности может быть различной Это видно из эксперимента с решением взрослыми задач разной трудности. На начальном этапе исследования испытуемые первой группы получили очень трудные задачи, ни одну из которых им не удалось решить (0% успеха); вторая группа получила очень простые задачи, все их легко решили (100% успеха); испытуемые третьей группы получили задачи, очень неравномерные по трудности, и в среднем справились только с каждой второй (50% успеха). После этого всем трем группам предъявили серию задач, не имеющих решения, т. е. у всех процент успеха был равен нулю Вслед за этим всем предложили средние по трудности, но вполне посильные для них задачи Лучше всех с этим заданием справились испытуемые третьей группы, у которых вероятность достижения успеха не была высокой, если учитывать их предшествующий опыт в решении задач. Высокий вероятностный прогноз неудачи в первой группе привел к неуверенности этих испытуемых в своих силах. Тот же результат получился и при переходе от высокого положительного к высокому отрицательному прогнозу у испытуемых второй группы.

Как отмечает Е. Б. Фанталова (1992), одной из существенных детерминант мотивационной сферы человека является подвижное, постепенно меняющееся в процессе деятельности и в зависимости от жизненных обстоятельств соотношение между параметрами «ценность» (Ц) и «доступность» (Д). Они не являются полярными характеристиками мотивационной сферы, напротив, побудительная сила различных мотивов во многом зависит от характера соотношения между «ценностью» и «доступностью». Применительно к конкретной жизненной сфере показатель расхождения Ц-Д может иметь, пишет автор, двухмерную характеристику в зависимости от того, какой параметр оценивается выше. Максимальное расхождение между ними (когда Ц значительно больше Д) будет означать стойкий, глубокий внутренний конфликт. Обратное соотношение (когда Д больше Ц, т. е. ценность неинтересна чело-

веку и легкодоступна), будет, по мысли автора, означать отсутствие побуждения к обладанию этой ценностью, состояние «внутреннего вакуума», душевной пустоты В соответствии с этими представлениями Е. Б Фанталова разработала методику определения уровня расхождения между Ц и Д в различных жизненных сферах (см приложение IV).

Используя эту методику, Л. В. Куликов (1997) показал, что наибольшая разность В уровнях ценности и доступности характерна для жизненной сферы (шкалы) «материальнообеспеченная жизнь»; большое отличие Цот Д и в шкалах «любовь», «счастливая семейная жизнь». Меньшая, но тоже достаточно большая разность наблюдается по шкале «здоровье», отрицательная разность (Д больше Ц) — по шкалам «активная, деятельная жизнь» и «красота природы, искусство, переживание прекрасного» Е. Б. Фанталову соотношение между Ц и Д интересовало прежде всего как причина возникновения внутренних конфликтов Можно, однако, полагать, что степень расхождения между Ц и Д определяет не только и прежде всего — не столько внутренний конфликт (до него дело может и не дойти), сколько оценку человеком целесообразности приложения усилий для достижения цели в данной ситуации Поэтому можно говорить не только о соотношении Ц и Д, но и о соотношении потребность (П) и доступность (достижимость — Д). Можно полагать, что при одинаковой силе потребности побуждение к достижению цели будет зависеть от оценки степени ее доступности. При очень большой удаленности (фактически — недостижимости) цели побуждение будет очень слабым или равно нулю, так как у человека возникает понимание нереальности достижения цели, ощущение безнадежности задуманного мероприятия. Но и при очень малом разрыве между потребностью и достижимостью цели (т. е. при ее легкой доступности) побуждение тоже не будет сильным. Очевидно, наибольшая сила побуждения будет при средней (оптимальной) дистанцированности достижимости от потребности. Цель должна как бы дразнить человека возможностью своего достижения, разжигать его самолюбие, говорить человеку: «Меня можно достичь, но сделать это будет нелегко Посмотрим, удастся ли тебе»

Недостижимая в настоящее время цель будет обладать побудительной силой, если у человека имеется жизненная перспектива.

Функциональные состояния. Имеется ряд состояний человека, которые резко уменьшают его мотивационный потенциал. Так, при монотонности жизни, психическом пресыщении, утомлении исчезает желание выполнять работу, к которой вначале имелся положительный мотив. Но особенно сильно и длительно влияет на снижение мотивационного потенциала состояние депрессии, возникающее у здоровых людей. Депрессия (от лат. *depressio* — подавление) — это аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном (подавленностью, тоской, отчаянием) из-за неприятных, тяжелых событий в жизни человека или его близких, Возникает чувство беспомощности перед лицом жизненных трудностей, неуверенности в своих возможностях, сочетающиеся с чувством бесперспективности. Сила потребностей, влечений резко снижается, что приводит к пассивному поведению, безынициативности.

В то же время при утомлении, тревоге у здоровых людей могут возникать навязчивые состояния (непроизвольно, внезапно появляющиеся в сознании тягостные

мысли, представления или побуждения к действию), при которых мотивационный потенциал резко увеличивается.

Большое влияние на снижение мотивационного потенциала оказывает *«профессиональное выгорание»*. Синдром «выгорания» *{burnout)* представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психических переживаний, «истощение» от длительного воздействия напряжения в профессиях, которые связаны с интенсивными межличностными взаимодействиями, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Впервые термин «выгорание» был введен американским психиатром X. Фреденбергером в 1974 году для характеристики психического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами при оказании им профессиональной помощи. Первоначально под «выгоранием» понималось состояние изнеможения с ощущением собственной бесполезности, затем оно стало содержательно неоднозначным и многокомпонентным, что вызвало значительные затруднения в его изучении. В настоящее время выделяют около 100 симптомов, так или иначе связанных с «выгоранием». Среди них есть такие, которые связаны с мотивацией на работу (потеря энтузиазма, интереса к тем, кого обслуживают). Б. Пелман и Е. Хартман (В. Pelman, E. Hartman, 1982), обобщив многие определения «выгорания», выделили три главных компонента: эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализация, сниженная рабочая продуктивность

Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, исчерпанности своих эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Шпеер, один из сподвижников Гитлера, так описывает его состояние перед самым крушением фашистской Германии: «...Гитлера уже ничто не волновало, и мне вновь показалось, что под его телесной оболочкой царит полная пустота. Он как бы выгорел внутри дотла»[1].

Деперсонализация связана с возникновением равнодушного, негативного и даже циничного отношения к людям, обслуживаемым по роду работы. Контакты с ними становятся обезличенными и формальными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам.

Сниженная рабочая продуктивность (редуцирование личностных достижений) проявляется в снижении оценки своей компетентности (в негативном восприятии себя как профессионала), недовольстве собой, уменьшении ценности своей деятельности, негативном отношении к себе как к личности. Появляется безразличие к работе.

Быстрота возникновения «выгорания» зависит от личностных особенностей. Необщительные, застенчивые, эмоционально неустойчивые люди, импульсивные и нетерпеливые, с меньшей самодостаточностью, высокой эмпатией и реактивностью более склонны к развитию «выгорания».

Имеют значение и производственные факторы. «Выгорание» развивается раньше, если работник:

[1] *Шпеер А.* Воспоминания. — Смоленск—М., 1977. — С. 631.

а) оценивает свою работу как незначимую;
б) не удовлетворен профессиональным ростом;
в) испытывает недостаток самостоятельности, считает, что его излишне контролируют;
г) полностью поглощен своей работой (трудоголик);
д) испытывает ролевую неопределенность вследствие нечетких к нему требований;
е) испытывает перегрузку или, наоборот, недогрузку (последнее порождает чувство своей ненужности).

Состояние «выгорания» развивается подспудно, в течение длительного времени. Поэтому целесообразно время от времени проводить обследование работников для выявления ранних симптомов этого состояния и предупреждения снижения мотива к выполняемой профессиональной деятельности (см. методики в приложении IV).

16 ПАТОЛОГИЯ И МОТИВАЦИЯ

До сих пор речь шла о мотивации и мотивах «в норме», у здоровых людей. Однако имеется и медицинский аспект мотивации, когда, с одной стороны, наблюдаются нервно-психические расстройства, возникающие на основе неудовлетворенных потребностей, нереализуемых намерений, а с другой — нарушения мотивации при ряде заболеваний, в том числе и при нервно-психических расстройствах.

16.1. НЕУДОВЛЕТВОРЕННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ И ВЛЕЧЕНИЯ И НЕВРОТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Часто неудовлетворение потребностей, влечений и желаний вызывает у человека сильное психическое напряжение. В этом случае для уменьшения его и снятия излишнего потребностного возбуждения человек использует ряд физиологических и психологических защитных механизмов саморегуляции. Одним из первых обозначил некоторые из этих механизмов 3. Фрейд. Он говорил о вытеснении, проекции, регрессии поведения и о сублимации.

Вытеснение представляет собой процесс «изгнания» из сознания и перевода в сферу бессознательного неприемлемых для индивида мыслей, воспоминаний, переживаний, которые все равно продолжают оказывать влияние на его поведение, переживаясь в форме, тревоги, страха и т. п.

Проекция — осознанное или бессознательное перенесение субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты; она осуществляется под влиянием доминирующих потребностей и ценностей индивида. Защитная проекция по 3. Фрейду — это неосознаваемый механизм, с помощью которого чувства и побуждения, неприемлемые для человека, приписываются внешнему объекту и проникают в сознание как измененное восприятие мира.

Регрессия поведения характеризуется возвращением к ранним, связанным с детством типам поведения, переходом на предшествующие, более примитивные уровни психического развития и использованием успешных в прошлом способов реагирования, чтобы пережить удовлетворение, чувство удовольствия.

Сублимация — снятие напряжения в ситуации конфликта путем трансформации инстинктивных форм психики в более приемлемые для индивида и общества, например переключение энергии полового влечения на процесс творчества и другие действия, вызывающие мгновенную разрядку напряжения в форме, санкционированной общественной моралью.

Эти механизмы (кроме, пожалуй, второго) могут использоваться и при возникновении мотивационного напряжения, связанного с неудовлетворением потребностей и влечений.

В последующие годы состав способов саморегуляции потребностного возбуждения, его «разрядки» был значительно расширен (Г. Фримен [G. Freeman, 1948]; А. А. Крауклис, 1963; Д. В. Колесов, 1991 и др.). При этом используются различные каналы разрядки: двигательный, речемыслительный, вегетативный.

С использованием двигательного канала связаны такие способы разрядки, как длительная ходьба, бытовые двигательные действия, физические упражнения, т. е. переключение на деятельность по реализации другой мотивационной установки, другой потребности. При этом замещающая деятельность может выполняться субъектом с удвоенной энергией.

Менее эффективны такие способы двигательной разрядки потребностного возбуждения, отражающего досаду, злость из-за постигшей неудачи, как топание ногой, удары кулаком по столу, хлопанье дверью и т. п.

Речемыслительный канал разрядки задействован в таких способах, как фантазирование, проигрывание в уме желаемой ситуации с мнимым достижением цели, приносящим человеку удовлетворение и переживание положительных эмоций. Сюда же можно отнести и сознательное изменение значимости недостигнутой цели; субъект начинает убеждать себя в том, что «не так уж мне этого хотелось», «есть вещи и поважнее», «не так уж это было мне нужно» и т. п. Кроме того, может использоваться дискуссия «про себя» с сопровождающими эмоциональными переживаниями, как компенсация того, чего не удалось достигнуть в реальном споре с оппонентом. Наконец, как неадекватный и малоэффективный способ разрядки через речемыслительный канал может использоваться ругань.

Однако такое «выпускание пара» не может продолжаться долго и не решает главную проблему — удовлетворение потребности и реализацию намерения (мотива). Следствием этого является невроз.

Нервно-психические расстройства, объединяемые под названием *неврозы,* вызываются различными психотравмирующими факторами, в том числе и препятствиями в удовлетворении потребностей, влечений, желаний человека. Клинически выделяют три основные формы неврозов: неврастению, истерию и невроз навязчивых состояний.

Неврастения возникает преимущественно при длительно действующих психотравмирующих факторах. Для человека с неврастенией характерны легкая возбудимость при быстрой истощаемости, изменчивость эмоций, неустойчивое, часто пониженное, настроение. Изменяется и вегетативная сфера вследствие разнообразных нарушений нервной системы. Нарушается сон, в некоторых случаях появляются тревога или страх.

Истерия разнообразна по формам своего проявления. Наиболее часты двигательные расстройства (нарушения координации движений, параличи), расстройства болевой чувствительности, сенсорики (истерическая слепота, глухота), речи.

Невроз навязчивых состояний проявляется в раздражительности, повышенной утомляемости, нарушении сна, вегетативных расстройствах, но характерным является наличие у человека навязчивых идей, часто в виде фобий.

Все эти формы невроза являются результатом внутренних конфликтов, возникающих у людей по разным поводам.

Неврастенический конфликт представляет собой противоречие между стремлением личности, при завышенных к себе требованиях, и ее возможностями. К неврастении предрасположены люди с сильными влечениями, которые не в состоянии их достаточно адекватно удовлетворять. Они отличаются большой ответственностью, различные правила воспринимаются ими догматично, без учета ситуации, пересматриваются с большим трудом при столкновении с реальной действительностью; мучительно переносят неясность ситуации, неизвестность.

Истерический конфликт возникает из-за чрезмерно завышенных претензий личности, требования к другим при этом превышают требования к себе. Желание выделяться, удовлетворять свои прихоти сочетается с недооценкой или полным игнорированием реальных условий и требований окружающих.

Психастенический конфликт обусловлен противоречивыми потребностями, борьбой между желанием и долгом, между моральными принципами и личными привязанностями. При этом резкое усиление нервно-психического напряжения наблюдается при доминировании одной потребности (влечения), но продолжающемся противодействии другой.

К неврозу иной раз приводит и жизнь без определенных целей.

Среди теорий, объясняющих возникновение невроза, следует остановиться на учении 3. Фрейда. С его точки зрения, движущими силами развития личности являются инстинктивные влечения: сексуальное и агрессивное. Поскольку удовлетворение этих влечений (желаний) наталкивается на препятствия со стороны окружающих, они вытесняются, образуя область бессознательного.

Эти первоначальные представления были затем развиты 3. Фрейдом в учении о структуре личности, которая, согласно ему, состоит из «Оно» («Ид»), «Я» («Эго») и «Сверх-Я» («Супер-эго»). «Оно» является источником энергии побуждений и составляет биологические влечения, требующие непосредственного удовлетворения, которое блокируется «Сверх-Я» — «цензорным» компонентом личности, совестью. «Сверх-Я» складывается из интериоризованных в ходе социализации индивида социальных нормативов и ценностей. «Цензура» сознания подавляет энергию бессознательных влечений, которая прорывается обходными путями в виде невротических симптомов,сновидений и т. п.

«Эго» выступает у 3. Фрейда в роли посредника между «Оно» и «Сверх-Я». «Эго» воспринимает информацию об окружающем мире и состоянии организма, сохраняет ее в памяти и регулирует ответные действия человека в интересах его самосохранения. Но поскольку требования к «Эго» со стороны «Оно» и «Сверх-Я» несовместимы, возникает внутренний конфликт, психоэмоциональное напряжение, от которого индивид спасается с помощью защитных механизмов: вытеснения, проекции, регрессии, сублимации.

При недостаточной выработке мер защиты, пишет 3. Фрейд, возникает невроз, в основе которого лежат психотравмирующие переживания раннего детства, связанные с неосознаваемыми и вытесненными влечениями ребенка к родителям противоположного пола (комплекс Эдипа или Электры).

Положения 3. Фрейда о решающей роли полового влечения и ранних детских переживаний в мотивации поведения и в возникновении неврозов вызвали критику большинства психологов, в том числе и среди учеников 3. Фрейда. В связи с этим возникло новое направление в психоанализе — неофрейдизм, представители которого пытались «исправить» Фрейда.

Так, Карен Хорни (1997) считает, что за невротическое развитие личности отвечает вся совокупность детских переживаний, а не только ограниченное их число, в основном — сексуальные переживания, как это имеет место у 3, Фрейда. Невротические личности появляются оттого, пишет К. Хорни, что в детстве человек чувствовал отчуждение в семье и среди сверстников, т. е. не удовлетворялись его потребности в общении, любви, дружбе, внимании окружающих. Это порождает тревогу и создает благоприятные условия для развития особой структуры характера, из-за которого и проистекают в дальнейшем трудности.

К. Хорни выступает против представлений 3. Фрейда о неизменяемости человека после пяти лет и о рассмотрении всех дальнейших реакций и переживаний человека только как воспроизведения вытесненных в детстве желаний и страхов. Они не подвергаются, по Фрейду, влиянию со стороны приобретаемого человеком опыта и рассматриваются им как застывшие в *бессознательном* привязанности и образцы поведения человека. К. Хорни считает, что глубинное переживание ранних детских впечатлений не исключает их последующего развития. Прошлое, пишет она, всегда содержится в настоящем, но не в виде его воспроизведения, а в виде его развития. В процессе развития никогда не возникает простых повторений или регрессии к предыдущим стадиям. Согласно К. Хорни, ранние переживания глубоко влияют на нас не потому, что создают фиксации, заставляющие человека воспроизводить примитивные, недоразвитые формы реакций и поведения, а потому, что обусловливают наше отношение к окружающему миру. Последующие переживания тоже влияют на наше отношение к миру, и оно выливается в способы защиты и черты характера взрослого человека. Характер человека — продукт всех предыдущих взаимодействий его психики и окружающей среды.

Мотивационный (потребностный) подход к возникновению неврозов развивает и А. Маслоу (1998), но у него ведущими причинами являются: неудовлетворение потребности в сохранении жизни и в безопасности, в самоуважении и в сопричастности, в любви, уважении и признании. А. Маслоу пишет, что невроз по самой своей сути и с самого начала является «болезнью обездоленных», его порождает неудовлетворенность, связанная с потребностями, с недостаточностью. Удовлетворение этих основных потребностей дает возможность перейти к удовлетворению потребности в самоактуализации, связанной с творчеством, реализацией своих возможностей. Неудовлетворение этой потребности тоже приводит к неврозу.

16.2. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И МОТИВОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ

Еще в прошлом веке невропатологи, психотерапевты и психологи отмечали, что различные органические и функциональные нарушения в центральной нервной системе человека приводят к изменениям в его мотивации и мотивах.

Эти изменения в соответствии с изложенной в главе 4 стадиальностью мотивационного процесса можно отнести к потребностям и энергетике мотива, к «внутреннему фильтру» и целеполаганию.

Нарушения, касающиеся потребностно-энергетической стороны мотивации. Выделены два типа изменения силы потребности (желания) при различных заболеваниях. Первый тип характеризуется резким ослаблением силы потребностей. Эта аномалия мотивации называется *абулия,* о ее проявлениях упоминается еще в середине прошлого века. Например, в описании Ж. Эскироля, пациент следующим образом определял свое состояние:

> Существование мое неполно; отправления повседневной жизни сохраняются, но каждому из них чего-то недостает, они не сопровождаются обычным для них чувством и не оставляют после себя удовольствия, которое за ними должно следовать, недостаток активности у меня происходит оттого, что мои чувства (читай: желания. — *Е. И.)* слишком слабы, чтобы оказать влияние на мою волю[1].

Другой французский врач — Бильо — рассказывает о женщине, у которой из-за несчастной любви развилась страшная апатия, равнодушие ко всему. Она утратила способность желать и утверждала, что ее состояние есть состояние человека, который ни жив, ни мертв.

. Э. Крепелин (1899) отмечал ослабление желаний при старческом и юношеском слабоумии, прогрессивном параличе. Больные перестают интересоваться чем бы то ни было, по целым дням сидят или шатаются без всякой цели и пасуют перед малейшим препятствием. Только непосредственные потребности, особенно в еде, могут еще побудить их к действию. Каждому побуждению у больных с юношеским слабоумием противостоит сразу противопобуждение, столь же и часто даже более сильное. Оно производит остановку действия, «запор», как это называет Э. Крепелин.

Т. Рибо (1886) также отмечал ослабление потребностей у некоторых больных. В состоянии абулии больной совершенно неспособен продолжать обычную жизнь нормального человека, пишет Т. Рибо; он не в состоянии выйти погулять, написать свою фамилию, вообще сделать что-либо, хотя сознает необходимость этих поступков и, забывшись, автоматически легко их совершает.

Н. Н. Ланге отмечает, что истерические субъекты не умеют, не могут и не хотят хотеть. Для них характерны крайняя подвижность, неустойчивость потребностей и влечений, несоотнесенность (нескоординированность) друг с другом.

При поражении лобных долей, стриапаллидарной системы и ретикулярной формации наблюдаются случаи резкого снижения силы и устойчивости потребности в пище *(анорексия).* Снижение силы мотива у детей с повышенной эмоциональной возбудимостью отмечено И. П. Лысенко (1983). Снижена сила мотива и у больных шизофренией (И. А. Кудрявцев и др., 1983).

При искаженном психическом развитии — типа дизонтогенеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных функций, приводящих к ряду качественно новых патологических образований, одним из проявлений которого является *детский аутизм,* — основным дефектом мотивации является исходная энергетическая

[1] *ЭскирольЖ.* Цит. по: *Ланге И. И.* Психологический мир. — М.—Воронеж, 1996. — С. 303.

ограниченность и связанная с ней недостаточность побуждений, быстрая истощаемость любой целенаправленной активности. Интересы этих детей далеки от реальной жизни, они склонны к фантазированию; проявляется у них и склонность к патологическим влечениям.

При аутизме, в зависимости от степени тяжести, резко снижена потребность в общении — от отрешенности до замещения и повышенной ранимости при контактах. Для аутичных детей с ранним проявлением характерна импульсивность действий и поступков.

Часто, однако, встречается и противоположный тип изменения силы потребностей:.их резкое усиление. Так, при заболеваниях, сопровождающихся нарушениями в подкорковых отделах головного мозга, потребность в пище резко увеличивается, превращаясь в прожорливость *(булимия).* Нередки изменения в сексуальной сфере: наступает повышенная сексуальность (хотя имеются случаи и ослабления полового влечения).

В реактивном состоянии, вызванном тяжелой психической травмой, при маниакально-депрессивном психозе потребности и влечения нередко приобретают огромную силу при незначительной устойчивости, что вызывает импульсивное поведение. В то же время у некоторых больных, при наличии бреда, наряду с большой побудительной силой наблюдается стойкость потребностей и мотивов, сопровождающаяся их узостью и единообразием (это является следствием патологической инертности нервных процессов). Патологические влечения, подчиняющие себе все поведение больного, бывают нескольких видов: *клептомания* — стремление к воровству (причем крадут вещи, которые и не нужны), *пиромания* — стремление к поджогу, *дромомания* — непреодолимое стремление к бродяжничеству, *дипсомания* — влечение к пьянству, *копромания* — стремление к нецензурным выражениям. Наблюдаются стремления к самоубийству, к самоистязанию и т. д.

У больных с общими психическими изменениями и снижением в результате мозгового заболевания интеллекта (деменцией) изменяется соотношение между силой биологических и социальных потребностей; социальные потребности у них снижаются, преобладают же потребности в еде, иногда — в сексе (С. С. Корсаков, 1913).

Отчетливо проявляются эти особенности потребностной сферы у умственно отсталых детей.

Один из классиков олигофренопедагогики Э. Сеген писал, что умственно отсталый ребенок, не прошедший школы специального обучения и воспитания, ничего «не знает», «не может» и «не хочет». При этом он придавал главное значение последнему, т. е. отсутствию каких-либо духовных потребностей, интересов, хотений, стремлений.

У умственно отсталых детей слабо выражена любознательность, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности.

Однако слабость побуждений умственно отсталых детей неравномерна, элементарные органические потребности у большинства выражены нормально и с годами их побудительная сила все увеличивается. У ряда детей наблюдается повышенная расторможенность влечений. Их аппетит и жажда отличаются неумеренностью и безудержностью, так же как и сексуальные устремления.

Таким образом, у олигофренов имеется дисгармоничное развитие потребностей: сильная выраженность органических и слабая — духовных.

Тенденция к аффилиации более выражена у больных неврозами с депрессивным синдромом, меньше — у больных с фобическим синдромом и еще меньше — у больных неврозом с астеническим синдромом.

Нарушения мотивации, касающиеся обоснованного принятия решения и выбора цели. При ряде пограничных состояний человека резко уменьшается роль «внутреннего фильтра» в процессе мотивации. С. С. Корсаков (1913), Н. Н. Ланге (1991), М. С. Лебединский и В. Н. Мясищев (1966) и другие отмечают, что у больных с маниакальным психозом и в меньшей степени — при психопатии возможны маломотивированные (малообоснованные) поступки, импульсивные действия, возникающие из аффективно окрашенных побуждений, без соотнесения их с обстоятельствами. У этих больных обнаруживается наплыв желаний при выраженном сокращении предварительного, ориентировочного этапа деятельности. Они стремятся к немедленному удовлетворению возникающих потребностей, без учета возможных последствий. Длительная «борьба мотивов» для них не характерна.

При психастении (типе психопатии, названном так П. Жане, 1903) главным затруднением в процессе мотивации является прохождение через «внутренний фильтр» возникающих идей и побуждений, носящих навязчивый характер. Больной сознает их нелепость и поэтому у него, при высоких требованиях к своему моральному облику, возникают мучительные сомнения, опасения, неуверенность. Так, при навязчивом страхе заражения, сопровождающемся бесконечным мытьем рук, больной понимает, что страх его нелогичен, что глупо мыть руки «до дыр», но делает это, чтобы ослабить душевную напряженность, лежащую в основе навязчивого состояния.

Психастеник испытывает затруднения в принятии решения, для него характерны колебания в выборе цели действий, путей ее достижения. Но еще более труден "для него переход от выбора цели к намерению и его осуществлению.

К. Обуховский (1972) приводит один из характерных примеров.

Одинокий Й. 3., проживающий далеко от города, измученный продолжительными поездками на работу, хотел обменять свою комнату на расположенную ближе к городу. Он дал объявление в газете, и нашелся человек, желающий обменяться. И тут начались бесконечные размышления о том, каким условиям должна отвечать новая комната и нужно ли на самом деле переселяться. Й. 3. постоянно утверждал, что не имеет достаточных оснований для окончательного решения, каждый из доводов отбрасывал как слишком поверхностный, малообоснованный. Продолжалось это три месяца и кончилось тем, что он остался на старом месте. Характерно, что почти все житейские дела у него оканчивались таким же образом.

Правда, направленность мотивации во многом зависит от личностных черт человека, обусловливающих разные типы психопатических реакций. У возбудимых психопатов это стеническая агрессивная тенденция к реализации потребностей. У тормозных психопатов это ограничение контактов, отказные реакции, у истерических психопатов — стремление привлечь к себе внимание, произвести впечатление.

У больных эпилепсией с инертностью нервных процессов проявляется ригидность в ситуациях, требующих перестройки привычного стереотипа действия, т. е. нарушена планирующая функция мотивации.

Аномалии мотивационной сферы наблюдаются и при олигофрении (слабоумии). Для этих больных характерны незрелость мотивации (малая обоснованность дей-

ствий и поступков из-за нарушения процессов анализа и синтеза), повышенная внушаемость (податливость влияниям извне при формировании намерений), невозможность выйти за пределы непосредственного опыта. Внушаемость, некритическое восприятие указаний и советов окружающих, отсутствие попыток проверить и сопоставить эти указания и советы с собственными интересами и склонностями, продумать последствия действия или поступка приводят к тому, что умственно отсталого ребенка легко подбить на неблаговидный поступок. И в то же время такие дети могут проявить упрямство, непреодолимое стремление сделать наперекор тому, о чем их просят.

Для этих детей характерна импульсивность действий и поступков, которые, как писал Кречмер (1927), как бы минуют высшую сферу личности, не подчинены ее подлинным установкам и отношениям. В то же время у них могут проявляться обдуманность и даже хитрость при удовлетворении эгоистических потребностей и интересов.

Отклонения в состоянии психики приводят к нарушениям мотивации *при выборе цели*. Э. Кречмер (1927), характеризуя истериков, говорит, что они не слабовольны, а слабодельны. У психопатов наблюдается неустойчивость целей, быстрая их смена уже на самых начальных этапах действия. У больных неврозом поставленная цель может не соответствовать условиям и возможностям человека. Вследствие переоценки значимости своей личности они могут ставить далекие и недостижимые цели, но в то же время, недооценивая свое умение, реальные цели ставят перед собой явно заниженные. По данным Н. А. Курганского (1989), в отличие от здоровых людей, у которых больше выражен мотив достижения успеха, у больных неврозами более выражен мотив избегания неудачи; это в большей степени наблюдается у больных неврастенией, чем у больных истерией. У первых имеется также большой разрыв между уровнем притязаний и возможностями.

Если в норме переход к легким целям после неудачи или, наоборот, к более трудным целям после успеха носит более или менее плавный характер, то при эмоциональной неустойчивости психопатов эти колебания носят очень резкий характер, больные как бы шарахаются от одной крайности к другой. Небольшой успех толкает их на выбор самой трудной задачи, однократная неудача — на выбор самой легкой.

У больных шизофренией вообще не выявляется зависимость между успехом—неуспехом и выбором трудности цели (Б. И. Бежанишвили, 1967; Б. В. Зейгарник, 1976), отсутствует иерархия перспективных целей (М. Стехлик, 1983).

По К. Обуховскому, сформулированные в мотиве цель и программа действий для ее достижения должны быть тесно связаны, так как программа — это уточнение средств, с помощью которых может быть реализована цель. Однако часто обнаруживается, что у лиц, страдающих невротическими нарушениями, программа, заключенная в мотиве, не может обеспечить достижения цели; более того, она нередко противоречит ее достижению. Невротик боится неудачи и поэтому либо отодвигает как можно дальше исполнение желания (достижение цели), либо ставит перед собой ложную цель, в противном случае ему пришлось бы отказаться от составленной им программы деятельности. Постановка же ложной цели («официальной версии») при сохранении старой программы позволяет продолжать ту деятельность, к которой он более склонен, дает возможность сохранять видимость ее рационально-

сти. Лица с невротическими нарушениями ищут основание для оттягивания реализации мотива; обманывая себя, они принимают такую формулировку цели, благодаря которой их программа согласуется с их убеждениями.

Выдвигаемые невротиком защитные аргументы (называемые К. Обуховским мотивами) очень устойчивы, он настаивает на них с чрезвычайным упорством. Легко поддаваясь убеждению во многих других, казалось бы, более важных делах, в каких-то вопросах он нередко допускает серьезные нарушения правил логики, только бы остаться при своем мнении. Психастеники не способны, таким образом, к изменению мотива и принятию нового. Трудно добиться признания ошибочности стремлений и у истериков вследствие аффективности характера их мышления. Они глухи к нотациям, встречают их агрессивно.

Специфика постановки целей умственно отсталыми детьми состоит в том, что они часто не в состоянии отказаться от чего-либо желаемого близкого даже ради более важного и привлекательного, но далекого. Как пишет С. Я. Рубинштейн, отдаленные во времени блага оказываются бледными тенями рядом с непосредственно близкими и хотя бы ничтожными удовольствиями. Умственно отсталые дети не умеют действовать в соответствии со сколько-нибудь отдаленными целями (Б. И. Пинский, 1962).

Характерным для этих детей является то, что уровень притязаний вырабатывается у них с трудом. Поданным Л. В. Викуловой (1955), у имбецилов его вообще не удается выработать.

Уровень притязаний, т. е. сложность выбираемых целей, имеет свою специфику и при других патологических нарушениях. При атеросклеротическом слабоумии в силу резкого нарушения критичности мышления больные совершенно не соразмеряют уровень притязаний со своими возможностями. Следующие одна за другой неудачи их не обескураживают. Как правило, не выполнив очередного задания, больной тем не менее берет следующее, более сложное, не возвращаясь уже к более легким.

У больных эпилепсией тоже отмечается инертность уровня притязаний, сочетающаяся с неадекватностью имеющимся возможностям: после неудачи больные продолжают выбирать все более сложные задания.

Кроме того, для больных эпилепсией характерна склонность к чрезмерной обстоятельности, детализации, актуализации малосущественных вопросов, что замедляет процесс выбора цели и принятие решения.

Многие авторы отмечают нарушения мотивации у детей с задержкой психического развития. При психофизическом инфантилизме психогенной формы отмечается неумение ребенка выделить, осознать и принять цели действия. При соматогенной же форме, а также органическом инфантилизме и задержке психического развития церебрально-органического происхождения отмечается неумение детей планировать свою деятельность по содержанию и времени (Г. В. Бурменская и др., 1990).

По данным Н. В. Елфимовой (1982), дети с задержкой психического развития не могут выделить основную цель действия, а выделяют лишь промежуточные цели, соответствующие отдельным операциям.

При таком психосоматическом заболевании, как гипертоническая болезнь; тоже наблюдаются особенности мотивационной сферы человека. Таким больным

свойственна защитная манера поведения, враждебность и агрессивность, преобладание «мотивации власти», эгоцентрические установки при пассивности в достижении своих целей и неуверенность в себе при принятии решений, сочетание высокой «мотивации достижений» с низкой надеждой на успех и высоким страхом неудачи.

Отмеченные аномалии мотивации, касающиеся, в частности, «внутреннего фильтра», у лиц с различными нервно-психическими расстройствами не означают возникновения каких-то новых патологических состояний личности. Вероятно, справедлива точка зрения Э. Кречмера, что наблюдающиеся особенности мотивации у этих больных — это возврат к незрелым формам мотивации, наблюдающимся у детей. Э. Кречмер выделяет в детской психологии примитивные реакции, под которыми он понимает непосредственные аффективные разряды, не интериоризованные через сложную структуру личности (т. е. через «внутренний фильтр», влияние которого на принимаемые решения и формируемые намерения с возрастом, как показано в главе 7, возрастает). Раздражение от переживания не проходит целиком через интерполяцию развитой целостной личности, а непосредственно реактивно обнаруживается в импульсивных мгновенных действиях, пишет Э. Кречмер. Особенно это характерно для подростков в период полового созревания, когда (по данным моих сотрудников) нарастают преобладание возбуждения над торможением и подвижность нервных процессов, способствующие проявлению решительности (которую можно расценить и как торопливость) в принятии решений.

Э. Кречмер пишет далее, что у взрослых развитых личностей подобная примитивная реакция может возникнуть при травматизирующих влияниях, поражающих и парализующих личность, вследствие чего более глубокие филогенетические пласты психики испытывают изолированное раздражение и, становясь на место верхних пластов, выступают на поверхность. Подобные примитивные реакции имеют место и у инфантильных личностей, слабоумных, слабовольных психопатов, у пострадавших от травмы черепа, алкоголя или скрытой шизофрении.

Данное явление, пишет Э. Кречмер, не возникает при болезни, как какая-нибудь диковинная опухоль, как нечто совершенно новое. Заболевание только создает условия, при которых проявляется и выступает наружу механизм, всегда заключенный в нормальной организации поведения. То, что у истериков рассматривается как род болезненного инородного тела, находят и у животных, и у маленьких детей; на этой ступени развития примитивные реакции являются нормальным и более или менее единственным существующим способом хотеть. Гипобулический волевой тип представляет собой онтогенетически и филогенетически низшую ступень целевой установки. Таким образом, по Э. Кречмеру, болезнь не создает комплекса гипобулических симптомов, а лишь выводит его наружу. Она берет нечто, что является важной нормальной составной частью в психофизическом выразительном аппарате у высших живых существ, отрывает его от нормального соединения, изолирует, смещает и заставляет функционировать чересчур сильно, титанически и бесцельно. Гипобулика, пишет Э. Кречмер, является не только важной переходной ступенью в истории развития высших живых существ, исчезнувшей впоследствии или просто замещенной целевой установкой, — она является скорее остающимся органом, отпечаток которого сохраняется в более или менее сильной степени также и в психической жизни взрослого человека.

Таким образом, сущность взглядов Э. Кречмера на аномалии мотивации можно выразить словами Л. С. Выготского (1983):

> Мы видим, таким образом, что в самых разнообразных болезнях может обнаружиться генетически более ранний механизм, который на известной стадии развития является нормальной ступенью и который не может быть понят иначе как в свете развития... Развитие есть ключ к пониманию распада, а распад— ключ к пониманию развития. Следуя мгновенному безразличному побуждению, совершается действие, которое нельзя объяснить ни личностью действующего, ни давлением принудительной ситуации. Здесь проступает не что иное, как отсутствие сопротивления мимолетному, мгновенному импульсу, т. е. тяжкая отколотость этого изолированного проступка от какой-либо интерполяции с традициями целостной личности. Подобного рода аффективно слабые, внезапные действия заставляют нас всегда подозревать серьезный процесс распада или расколотости личности. Таким образом, мы вправе рассматривать примитивную реакцию как симптом недостаточного развития или начинающегося распада личности... Эти реакции неспецифичны для личности, они *могут,* встретиться у личности любого типа, хотя отчетливо характеризуют определенный тип личности, а именно примитивный (с. 278-279).

Реакции же личности, подчеркивает Л. С. Выготский, специфичны тем, что в их возникновении интенсивно и сознательно участвует вся личность (все личностные образования). Они появляются тогда, когда личность испытывает так называемое ключевое переживание. Характер и ключевое переживание, пишет Э. Кречмер, подходят друг к другу, как ключ к замку. Такие переживания вызывают у личности реакции, в которых отражаются и получают свое отчетливейшее выражение все специфические особенности данной индивидуальности.

Л. С. Выготский отмечает, что примитивные реакции являются не прямым следствием дебильности (умственной отсталости), а отдаленным следствием ее как недоразвития личности. Примитивная реакция, пишет он, есть реакция, обошедшая личность.

В клинической психологии характеристики поведения личности описываются в аспекте патопсихологических синдромокомплексов (В. М. Блейхер, 1976). Изучение динамики особенностей поведения детей и подростков с различными типами дизонтогенетического развития, их потребностно-мотивационной сферы стало предметом специального исследования В. А. Худика (1997). Патопсихологические синдромокомплексы рассматриваются им с позиций диагностики и коррекции аномалий личности, в том числе и в сфере потребностей, мотивов поведения и ценностных ориентации.

17 МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ И МОТИВОВ

Насколько важно знание людьми мотивов друг друга, особенно в совместной деятельности, много объяснять не надо. Приведу лишь один пример. Ю. Г. Мутафова (1970) показала, что информированность игроков спортивной команды о мотивах занятий баскетболом каждого из членов игрового коллектива существенно влияет на характер взаимоотношений между ними и одновременно позволяет более успешно достигать и сохранять единство при решении стоящих перед командой задач.

Однако выявление оснований действий и поступков человека — дело непростое, связанное как с объективными, так и с субъективными трудностями. Ведь часто такое выявление означает «залезание в душу», что по многим причинам бывает для субъекта нежелательным. Правда, в ряде случаев мотивы действий и деятельности человека бывают настолько очевидны, что не требуют кропотливого изучения (например, выполнение профессионалом своих обязанностей). Совершенно ясно, зачем он пришел на предприятие, почему он делает именно эту работу, а не другую. Для этого вполне достаточно собрать о нем некоторые сведения, узнать его социальную роль. Однако такой поверхностный анализ дает слишком мало для понимания душевного мира человека, его мотивационной сферы (чего хочет достичь, ради чего), а главное — не позволяет прогнозировать его поведение в других ситуациях. Изучение же психического склада человека включает выяснение и таких вопросов:

— какие потребности (склонности, привычки) типичны для данного человека (какие чаще всего удовлетворяет или пытается удовлетворить, удовлетворение каких приносит ему наибольшую радость, а в случае неудовлетворения — наибольшие огорчения, чего не любит, пытается избежать);
— какими способами, с помощью каких средств он предпочитает удовлетворять ту или иную потребность;
— какие ситуации и состояния обычно запускают то или иное его поведение;
— какие свойства личности, установки, диспозиции оказывают наибольшее влияние на мотивацию того или иного типа поведения;
— способен ли человек на самомотивацию, или нужно вмешательство со стороны;
— что сильнее влияет на мотивацию — имеющиеся потребности или чувство долга, ответственности;
— какова направленность личности.

Ответ на большинство этих вопросов можно получить, лишь используя разнообразные методы изучения мотивов и личности. При этом декларируемые человеком причины поступков нужно сопоставлять с реально наблюдаемым поведением.

Психологами разработано несколько подходов к изучению мотивации и мотивов человека: эксперимент, наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, анализ результатов деятельности и пр. Все эти методы можно разделить на три группы: 1) осуществляемый в той или иной форме опрос субъекта (изучение его мотивировок и мотиваторов); 2) оценка поведения и его причин со стороны (метод наблюдения), 3) экспериментальные методы.

17.1. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВИРОВОК И МОТИВАТОРОВ

Для изучения мотивировок и мотиваторов используются беседа, опрос, анкетирование. Устный или письменный опрос человека о причинах и целях его реального поступка или действия является наиболее коротким путем выявления основания его активности: различных мотиваторов, личностных диспозиций, потребностей, интересов, направленности личности. Связан опрос с аргументированным объяснением человеком причины своего поступка, со словесным обоснованием своего поведения, т. е. с мотивировкой. Однако беда в том, что часто мотивировка и мотив не совпадают или совпадают лишь частично.

Во-первых, человек может не до конца разобраться в основном факторе, побудившем совершить его тот или иной поступок. Например, при добровольном выборе рода занятий (профессии, вида спорта, кружка самодеятельности) основным аргументом для большинства людей является то, что выбранное занятие им нравится. И это «нравится» является достаточным основанием для принятия решения. Почему нравится именно это занятие, а не другое, люди, как правило, не выясняют; поэтому остается скрытым главный фактор, определивший направление активности человека.

Во-вторых, побудительная причина может быть преднамеренно искажена человеком, для того чтобы не выглядеть в глазах других или в своих собственных безнравственным, неволевым и т. д. Как пишет В. С. Мерлин (1971), у карьериста и властолюбца подлинной причиной, лежащей в основе его действий, является недостаточно высокое положение, неудовлетворенность этим положением. Но самого себя и других он может убеждать в том, что нуждается не в высокой должности, а в других условиях работы, при которых мог бы принести больше пользы делу. Кстати, такие мотивы В. С. Мерлин почему-то назвал бессознательными, или не вполне сознательными, хотя сам оговаривает, что они бессознательны не потому, что человек не осознает их, а потому, что неправильно понимает свою подлинную объективную потребность.

Более надежным представляется метод анкетирования, при котором испытуемый, представляя себя в соответствии с предложенным заданием в той или иной ситуации, в которой он якобы совершил какое-то действие, объясняет причину своего поступка. Этот метод, связанный с описанием проблемных ситуаций, позволяет в ответах испытуемых через проекцию выявлять устойчивые и доминирующие

установки, взгляды, суждения, которые и в реальной жизни могут привести к подобному поведению и его обоснованию (в данном случае — уже для себя). При анкетировании испытуемые свою позицию приписывают воображаемому субъекту; например, когда человек говорит о чьем-либо поведении и предполагает возможные его варианты, это означает, что'такие модели поведения (мотивационные стратегии) имеются у него самого и потенциально он может поступить так же. Н. С. Копеина (1984) считает, что, заполняя мотивационный опросник, субъект не должен догадываться, что речь идет о диагностике мотивации. Сообщение цели исследования, по ее данным, искажает результат; то же, по мнению этого автора, происходит и в том случае, если опросник содержит только прямые вопросы, без «маскирующих». Напротив, М. В. Матюхина (1984) пришла к выводу, что для выявления наименее осознаваемых мотивов учения у младших школьников целесообразно использовать методики с готовым перечнем мотивов. Кроме того, Н. С. Копеина считает, что нецелесообразно проводить обследования учащихся самим учителем: учащиеся могут постесняться ответить ему честно на вопросы, касающиеся мотивации учения (например, что знания им не очень нужны) или удовлетворенности уроками. Лучше, если такое обследование проведет психолог или нейтральное лицо.

Метод анкетирования целесообразно сочетать с методом беседы для уточнения структуры мотива. Особенно важно это делать при изучении мотивов у детей. Л. П. Кичатинов, например, создавал проблемную ситуацию исключением мотива (мотиватора) или заменой его другим при условии сохранения избранного дела: «Ты хочешь гулять с мамой и папой, потому что они покупают тебе мороженое. А если мороженого не будет, ты пойдешь с ними гулять? Пойдешь. Почему?» или: «Ты хочешь больше играть с малышами, потому что собираешься быть учительницей. А играла бы ты с ними, если бы знала, что будешь портнихой, а не учительницей, но играть с малышами надо, потому что им без тебя скучно... потому что тебе дали такое поручение... потому что тебя за это похвалят, дадут подарок?»

При затруднении в определении мотива методом беседы он уточнялся в процессе привлечения детей к практической работе в проблемно-мотивационной ситуации. Она создавалась путем предложения однотипных дел с различными причинами их необходимости. Предлагалось, например, сделать выбор: идти делать снежную горку для малышей подшефного детсада, «потому что горки у них нет, а кататься им хочется», или делать свою горку, «потому что можно будет весело провести время».

Однако и при этом условии, отмечает Л. П. Кичатинов, полной ясности в мотивах той или иной избираемой деятельности достичь удавалось не всегда. Особенно это относится к детям 3-4 лет, у которых причины не выявлялись, соответственно, в 60 и 40 % случаев. С 5 до 8 лет количество таких случаев снижалось до 18%, а в одной группе — и до 8%.

Все же можно сказать, что эти методы могут помочь как с объяснением, так и с предсказанием мотивов поведения человека в данной ситуации, поскольку с их помощью выявляются его наиболее устойчивые и доминирующие потребности, интересы, личностные диспозиции, направленность личности. Например, зная выраженность эмпатии у человека, можно понять, чем он мог руководствоваться при оказании кому-нибудь помощи, можно ли ожидать такой помощи, если обратиться к нему с просьбой, т. е. можно ли его внешне мотивировать и т. д.

17.2. НАБЛЮДЕНИЕ И ОЦЕНКА ПРИЧИН ДЕЙСТВИЙ И ПОСТУПКОВ ЧЕЛОВЕКА

Этот метод изучения мотивов связан с областью исследований в социальной психологии, названной каузальной атрибуцией (от лат. *causa* — причина и *attribuo* — придаю, наделяю), что означает интерпретацию субъектом причин, мотивов поведения других людей. Далее, при изложении вопроса о каузальной атрибуции мною использована работа Ю. С. Крижанской и В. П. Третьякова (1990).

Возникновение интереса к процессам каузальной атрибуции обычно связывают с работами выдающегося американского психолога Ф. Хайдера (F. Heider, 1958). Размышляя о том, как происходит «наивный анализ поведения» у любого обычного человека, Ф. Хайдер указал на решающую роль приписывания другому намерения совершить поступок при установлении степени ответственности за него. Он считал, что «наивное» понимание исходит из двух предположений: люди ответственны за свои намерения и усилия, но в меньшей степени за свои способности, и чем больше факторы окружающей среды влияют на действие, тем меньшую ответственность несет за него человек.

В этих положениях Ф. Хайдер отметил два пункта, вокруг которых впоследствии развивалась теория атрибуции: во-первых, это различение намеренных и ненамеренных действий, а во-вторых, различение личностных и средовых атрибуций, или вопрос о локализации причины.

Вопрос о намеренности действия включает в себя вопрос о собственно намерении и вопрос об осознаваемых или предвидимых результатах. Действительно, в любой ситуации очень важно понимать, поступает ли человек намеренно или случайно, предполагает ли он возможность появления тех или иных результатов, или они являются для него полнейшей неожиданностью. Это можно заметить во многих привычных разговорных формулах. Когда человек говорит: «Я вижу, что вас расстроил, но, поверьте, я совсем не хотел этого», — он объясняет, что его поступок был ненамеренным. Когда же он говорит: «Я знаю, что говорю вам неприятные вещи, но совсем не хочу вас обидеть и надеюсь, что вы меня поймете правильно», — результат его слов — возможная обида собеседника — им предполагается.

Что касается различения личностных и средовых атрибуций, т. е. приписывания причин действия либо человеку, являющемуся «автором» действия, либо внешним по отношению к нему факторам, то этот вопрос также действителен и актуален для понимания поведения человека. Одно дело сказать, что «он поступил так, как считал нужным», и совсем другое, что «его к этому вынудили обстоятельства», — каждый сразу чувствует, что за этими высказываниями должны следовать разные предположения о дальнейшем поведении этого человека. По сути дела, различение внутренних и внешних причин так или иначе постоянно проявляется при объяснении своих и чужих поступков.

При построении своей модели процесса атрибуции Ф. Хайдер попытался учесть оба этих важных вопроса. Больше всего его волновало, как определяется степень ответственности за поведение, и он предложил «наивный анализ поведения», про-

ведя который человек может решить вопрос о степени личной ответственности в том или другом случае.

В основе его модели каузальной атрибуции лежат следующие предположения. В любой ситуации в поведении человека наблюдатель может выделить две основные компоненты, определяющие действие, — это старание и умение. Старание определяется как произведение намерений совершить действие и усилий, приложенных для осуществления этих намерений. Умение же определяется как разность между способностями человека к данному действию и «объективными» трудностями, которые надо преодолеть для его совершения, причем на это может еще повлиять какая-либо случайность. Так как намерения, усилия и способности «принадлежат» действующему человеку, а трудности и случайности определяются внешней ситуацией, то «наивный наблюдатель», придав основное значение одному из этих параметров, припишет ответственность самому человеку (потому, что «он сам такой») или причины действия свяжет с внешней средой (потому, что «так сложились обстоятельства»). Таким образом, в соответствиии с представлениями Ф. Хайдера, владея информацией только о содержании действия, можно объяснить поступок либо личностными особенностями, либо причинами, локализованными в окружающей среде.

По всей видимости, действительно могут быть использованы все те переменные, которые Ф. Хайдер включил в свою модель, однако она не позволяет учесть и объяснить всю совокупность факторов. Решая с помощью этой модели вопрос о локализации причины поступка или действия (в личности или в окружении), наблюдатель не может указать конкретной причины. Он может лишь грубо обозначить область, «где она лежит».

Тем не менее в реальном общении мы обычно не останавливаемся на этом этапе, а идем дальше: нам важны именно конкретные причины, определяющие действия людей. Определить их попытались Джоунс и Дэвис (цит. по: E. Jones, A. Gerard, 1953) в своей модели (схеме) каузальной атрибуции — модели соответственного вывода «от действий к диспозициям». Результатом рассмотрения причин и следствий по этой схеме была уже не просто локализация причины в личности или в ситуации, а выделение какой-то вполне определенной личностной черты, диспозиции или предпочтения, которые и лежали в основании действия или поступка.

Основное предположение авторов состоит в том, что для атрибуции намерений действие может быть информативно в той степени, в какой оно рассматривается в контексте выбора и отражает выбор одной из многих альтернатив. Действительно, когда известно, что человек поступал единственно возможным способом, вряд ли можно что-либо сказать о его личностных пристрастиях — неясно, как еще он мог бы себя вести, если бы были другие возможности. В то же время, если у человека был выбор из нескольких вариантов и он остановился на одном из них, то можно пытаться понять основания выбора, которые и будут причиной поступка.

При таком понимании проблемы вывод от действия к диспозиции может быть получен путем оперирования следующей информацией: 1) о количестве необщих (уникальных) факторов (причин), приводящих к формированию намерения; 2) о социальной желательности этих факторов. Роль количества необщих факторов для понимания причин поведения легче всего продемонстрировать на примере.

Предположим, что некий молодой инженер выбирает себе место работы; у него есть три варианта — заводы А, Б и В. Перечислим возможные причины выбора места работы: 1) большая зарплата; 2) перспективы быстрого роста; 3) работа с друзьями по институту; 4) предоставление жилья; 5) интересная работа, дающая интеллектуальное удовлетворение. На заводе А у него будет большой оклад (1), возможность быстрого роста (2); на заводе Б — зарплата (1), друзья (3) и жилье (4); на заводе В — друзья (3) и интересная работа (5). Чтобы сделать вывод о причинах выбора того или иного места работы, необходимо выделить необщие факторы:

Завод	А	Б	В
Факторы выбора	12	134	35
Общие факторы	1	13	3
Необщие факторы	2 (карьера)	4 (жилье)	5 (интересная работа)

Теперь становится ясно, что если инженер выбирает завод А, то он в основном заинтересован в карьере (2), а жилье (4) и интересная работа (5) для него неактуальны. Если он выбирает завод Б, то он в основном хочет получить жилье (4), а карьера (2) и интересная работа (5) не очень важны, а если он выбирает завод В, то главное для него интересная работа (5), зарплата (1), а карьера (2) и жилье (4) неактуальны. В результате в первом случае мы делаем вывод, что инженер — карьерист, во втором — что он остро нуждается в жилье, и в третьем — что он творческая личность. Но если бы все три завода предоставляли одинаковые условия, то, зная о выборе инженера, мы ничего не смогли бы сказать о его причинах.

Таким образом, анализ необщих факторов поступка как будто бы приводит к выяснению его причин. Однако, по представлению Джоунса и Дэвиса, необходим еще один шаг — выяснение степени социальной желательности того действия, поступка, которое совершено. Действительно, если поступок социально желателен (например, с точки зрения какой-либо группы), то в таком случае его причиной может быть не какая-то особенность личности, а ситуация, внешние обстоятельства (желание соответствовать требованиям группы).

Чем меньше социальная желательность действия, тем увереннее причины поведения — те диспозиции, которые за него «ответственны», — приписываются самому человеку.

Многочисленные исследования показали, что модель «соответственного вывода» в целом не противоречит реальности, т. е. люди в своей повседневной жизни действительно руководствуются подобными правилами при объяснении поступков и действий других. Существуют и прямые экспериментальные подтверждения Ценности основных положений модели. Так, в работе Ж. Нюттена была подтверждена зависимость вывода от количества уникальных факторов; в его исследовании показано, что уменьшение числа необщих, уникальных факторов некоторых действий приводит к более точным, уверенным выводам при толковании причин этих действий.

Анализируя модель Джоунса и Дэвиса, можно заметить ее определенную ограниченность. В соответствии с ней конечный вывод связан с конкретной диспозицией, лежащей «за» поведением. Это приводит к тому, что если действие не может

быть объяснено личностными причинами, то объяснение действия с точки зрения ситуации остается за рамками модели и нет способов найти его причины.

Например, если некто на наших глазах переходит дорогу в неположенном месте, подвергаясь опасности быть сбитым машиной, то, используя модель соответственного вывода, ничего нельзя сказать о конкретном побуждении, ответственном за это поведение. Этим малосодержательным утверждением и будет исчерпан наш вывод, так как модель не дает возможности обнаружить причины, понять, почему он так делает: потому ли, что спешит, потому ли, что из окна смотрит любимая девушка и он демонстрирует ей свою храбрость, потому ли, что, задумавшись, начал переходить дорогу и теперь не может повернуть назад.

Еще одним ограничением модели является то, что по ней делается вывод на основании сведений только об одном поступке человека, т. е. она не позволяет судить о типичности такого поведения. Одно дело, если человек пересекает улицу вне зоны перехода всегда, а другое, если делает это в первый раз в жизни.

Модель каузальной атрибуции, позволяющую найти причину и в личности, и в окружении и при этом учитывать информацию не об одном, а о многих действиях человека, предложил Келли (H. Kelley, 1971). В его модели информация о поступке оценивается *по трем аспектам — согласованности, стабильности и различию.*

Согласованность — степень уникальности действия с точки зрения принятых в обществе норм поведения. Низкая согласованность отражает уникальность данного действия, а высокая говорит о том, что оно является схожим для большинства людей в данной ситуации. Стабильность подчеркивает степень изменчивости во времени поведения данного человека в подобных ситуациях. Высокая стабильность — когда человек в большинстве случаев ведет себя так же, низкая — свидетельствует о том, что данное действие уникально для человека в подобных обстоятельствах (только сегодня!). Различие определяет степень уникальности данного действия по отношению к данному объекту. Низкое различие предполагает, что человек ведет себя так же и в других подобных ситуациях. Высокое различие предполагает уникальность сочетания реакции и ситуации.

Схема Келли «работает» следующим образом. Различные сочетания высоких или низких значений факторов определяют отнесение причины поступка либо к личностным особенностям (личностная атрибуция), либо к особенностям объекта (стимульная атрибуция), либо к особенностям ситуации (обстоятельственная атрибуция).

Обратимся снова к примеру с недисциплинированным пешеходом и проведем атрибуцию по модели Келли. С ее помощью можно более или менее точно «локализовать» причину либо в личностных особенностях человека, либо в особенностях ситуации, либо — объекта. Так, если мы знаем, что на этой улице люди в основном соблюдают правила дорожного движения и обычно идут по переходу (низкая согласованность), если этот конкретный человек всегда пересекает дорогу здесь в неположенном месте (высокая стабильность) и при этом вообще часто нарушает правила движения не только здесь, но и в других местах (низкая степень различия), то мы заключаем, что причина его поведения в нем самом — характерологические особенности «заставляют» его переходить улицу именно так. Если же, в другом случае, мы знаем, что очень многие нарушают правила в этом месте, т. е. ведут себя так же, как и наш пешеход (высокая согласованность), если этот пешеход всегда здесь перехо-

дит дорогу именно так, но при этом в других местах соблюдает правила дорожного движения (высокая степень различия), мы можем заключить, что его поведение определяется особенностями стимула (т. е. здесь переход расположен крайне неудобно). Если же, наконец, мы знаем, что здесь правила никто не нарушает (низкая согласованность), что наш пешеход тоже обычно переходит эту улицу по правилам (низкая стабильность) и что в других местах он идет тоже по переходу (высокая степень различия), то можем заключить, что его поведение в данном случае объясняется особенностями ситуации, например он куда-то сейчас спешит или действительно на него смотрит любимая девушка.

Ошибки атрибуции. Рассмотренные модели предполагают сложный анализ разнообразной информации о действиях человека. Между тем далеко не всегда в нашем распоряжении есть вся необходимая информация и время для ее анализа.

Например, кто-то опаздывает на свидание с приятелями. Один из ожидающих считает, что это связано с плохой работой транспорта, другой предполагает, что опоздание — результат легкомыслия того, кто опаздывает, третий начинает сомневаться, не сообщил ли он опаздывающему неверное время встречи, а четвертый считает, что их специально заставляют ждать. Таким образом, у каждого свои предположения о причине опоздания: первый видит ее в обстоятельствах, второй — в особенностях личности опаздывающего, третий видит причину в себе, а четвертый считает опоздание намеренным и целенаправленным. Причины приписаны совершенно разным моментам, причем связано это, вероятно, с тем, что приятели по-разному проводят атрибуцию. Если бы каузальная атрибуция действительно представляла собой ту строгую логическую процедуру, какой она предстает в моделях, то, вероятно, результаты были бы более близкими. Получается, что, с одной стороны, вроде бы нет возможности осуществить правильную атрибуцию причин поведения, а с другой — результаты атрибуции «налицо», и не только в экспериментах, но и в реальной жизни. По-видимому, в реальных условиях приписывание причин требованиям ситуации или внутренним диспозициям происходит, но как-то «неправильно». Следовательно, важно установить закономерности этой «неправильной», но реальной атрибуции.

Исследователи каузальной атрибуции предполагают существование двух классов причин, которые приводят к отклонениям реальной каузальной атрибуции от «идеальных» моделей. Во-первых, это различия в имеющейся информации и перспективе наблюдения и, во-вторых, это мотивационные различия.

Информационные различия и различия в восприятии ярче всего проявляются при анализе различий в атрибуции причин поведения, которое производится «автором» действия и «сторонним наблюдателем». Действительно, все зависит от точки зрения на ситуацию. Любая ситуация «изнутри» выглядит иначе, чем «снаружи», и, более того, можно говорить о разных ситуациях для того, кто действует, и для того, **кто** наблюдает. Соответственно и приписывание причин требованиям ситуации или внутренним диспозициям у действующего и наблюдающего происходит по-разному.

Е. Джоунс и Р. Нисбет (E. Jones, R. Nisbett, 1972) описали атрибуцию воспринимающего и деятеля («автора» действия) соответственно как диспозиционную и ситуационную. Другими словами, они предположили, что люди склонны при объяснении своего поведения приписывать причины преимущественно требованиям ситуации и обстоятельствам, а при объяснении чужого поведения — внутренним

условиям — диспозициям. Грубо говоря, если действует другой, то причина в том, что «он сам такой», а если действую я, то — «таковы обстоятельства».

Информационные различия между наблюдателем и деятелем заключаются во владении различной информацией о действии — деятель знает об «истории» действия больше, чем наблюдатель, он также знает свои желания, мотивы, ожидания от этого действия, а у наблюдателя такой информации нет. Различия в восприятии заключаются в том, что для наблюдателя поведение является «фигурой» на фоне ситуации, для деятеля же именно ситуация, внешние условия являются «фигурой», на фоне которой нужно выбрать поведение. В результате наблюдатель склонен постоянно переоценивать возможности личности, роль диспозиций в поведении действующего. Эта «неправильность» получила название «фундаментальной ошибки атрибуции» (Л. Росс[L. Ross, 1977]). Наряду с ней выявлены также и другие ошибки атрибуции, связанные с характером используемой информации.

Это в первую очередь ошибки «иллюзорных корреляций» и «ложного согласия».

Ошибка «иллюзорных корреляций» возникает из-за использования априорной информации о причинных связях. В соответствии со своими представлениями человек склонен в ситуации выделять одни моменты и совершенно не замечать других и вместо поиска причин просто «вынимать» из памяти то, что ближе (к примеру, если у кого-то что-то болит, часто говорят «наверное, что-то не то съел»). Интересно в этом отношении обратить внимание на то, как объясняют молодые родители плач своего младенца. Одни склонны «переводить» плач как просьбу о еде и кормят ребенка, другие считают, что «ему холодно», и утепляют его, третьи уверены, что «у него что-то болит», и приглашают врача и т. д. и т. п. Поскольку достоверно установить причину плача в каждом случае очень трудно, то очевидно, что при атрибуции используются какие-то предварительные представления о том, почему дети плачут (и если, в результате, ребенок начинает, например, постоянно переедать, то причина не всегда в очень хорошем аппетите, просто родители часто неправильно истолковывали его плач и приучили много есть).

Если рассматривать «механизм» ошибки «иллюзорных корреляций» как влияние ожиданий о причинах тех или иных действий, то очень важен вопрос о происхождении этих ожиданий. Действительно, почему одни родители полагают, что ребенок все время голоден, а другие, что все время болен? Почему одни люди, почувствовав себя плохо, в первую очередь вспоминают, что они ели вчера, а другие — нервничали ли они?

Очевидно, что «иллюзорные корреляции» появляются у человека в силу разных обстоятельств — прошлого опыта, профессиональных и иных стереотипов, полученного воспитания, возраста, личностных особенностей и многого другого. И в каждом случае иллюзии будут свои, а следовательно, будет и различная атрибуция.

Особенно важно подчеркнуть такую причину тех или иных ожиданий, как индивидуальные различия в стиле атрибуции. Многочисленные исследования показали, что одни люди склонны больше к личностно-психологическим объяснениям, другие — к ситуационным. Первые — «субъективисты» — чаще объясняют свои и чужие действия намерениями, желаниями и усилиями самого человека, а вторые — «ситуационисты» — чаще объясняют все исходя из обстоятельств (Х. Хекхаузен). Само же наличие таких «стилей» свидетельствует об обязательном присутствии систематических и неустранимых «ошибок» в атрибуции причин поведения.

«Ошибка ложного согласия» состоит в том, что приписывание причин поступка ситуации или внутренним диспозициям всегда происходит с эгоцентрической позиции — человек отталкивается от своего поведения, причем переоценивая его обычность и распространенность.

Другой класс причин, вызывающий различия в атрибуции причин поступков и действий, — мотивационная предубежденность: атрибуция каждый раз проводится таким образом, чтобы ее результаты не противоречили представлениям о себе, чтобы подтверждалась самооценка.

Представим себе лектора (докладчика, выступающего), который видит, что кто-то встает и, нисколько не стесняясь, выходит из аудитории. Если лектор молодой, неуверенный в себе, ему будет казаться, что он что-то не то сказал или что вышедшему стало скучно; уверенный в себе лектор решит, что человек просто невоспитан, не умеет себя вести и т. д. Опытный же докладчик знает, что выход из аудитории чаще всего никак не связан ни с ним, ни с лекцией — человек вышел в связи со своими обстоятельствами. Как видно, во всех этих атрибуциях явно «просвечивает» мотивация.

Таким образом, исследования показывают, что существует множество ошибок атрибуции, вызванных разными причинами, в силу чего она приводит к различным результатам.

В. С. Мерлин справедливо замечает, что метод наблюдения с использованием каузальной атрибуции дает возможность делать лишь предположения. Так, тот факт, что ученик имеет самые хорошие отметки по географии, может свидетельствовать о наличии у него интереса к Этому предмету, а может — и о том, что требования учителя не очень строгие или что география дается ученику легче, чем математика или языки. Точно так же хорошая успеваемость по всем предметам не говорит об интересе ко всем предметам, хороший табель может быть нужен для того, чтобы при поступлении в институт не сдавать экзамены. Ученик, выступающий на классном собрании и критикующий своего товарища, может руководствоваться при этом разными причинами: желанием проявить принципиальность, выполнить просьбу классного руководителя, отомстить за нанесенную ему обиду, прослыть смелым или переложить свою вину на другого.

Поэтому по результату деятельности, степени владения умениями или по тому или иному поступку не всегда можно судить, какими мотивами руководствовался человек. Отсюда — частое непонимание учителями и родителями мотивов поступков детей, приписывание им своих причин и целей и, как следствие, — возникновение конфликтов.

Сказанное можно проиллюстрировать работами ряда авторов.

Поданным М. В. Матюхиной (1984), учителя оценивают мотивы обучения школьников значительно ниже, чем они сами (это, правда, не относится к престижным мотивам — «привык быть в числе лучших», «не хочу быть худшим» и т. п.).

А. А. Реан (1990) изучал мотивы учащихся ПТУ, причем в одном случае опрашивались педагоги, а в другом — сами учащиеся. У учащихся на первых местах были две цели — получить диплом и стать высококвалифицированным специалистом. В пятерку ведущих целей входили также: «приобрести глубокие и прочные знания», «не запускать предметы учебного цикла», «успешно учиться». Преподаватели — мастера производственного обучения — среди целей обучающихся на первые два

места поставили те же, что и сами ученики; остальные выдвинутые ими цели не совпали с названными учащимися. Преподаватели общих дисциплин получение диплома и высокой квалификации тоже отметили среди пяти ведущих целей, но поставили их на 3-4-е место. На первых же местах у них стоят цели, которые учащимися практически не назывались: Избежать осуждения и наказания за плохую учебу и постоянно получать стипендию. Таким образом, представления преподавателей общего цикла о мотивах учебной деятельности учащихся неадекватны.

Как отмечает А. А. Реан, такое положение чревато многими тактическими ошибками в воздействии педагогов на учащихся. Во-первых, неадекватное познание мотивов ведет к неправильным педагогическим методам воздействия. Во-вторых, ориентация на «отрицательные» мотивы (избегания, боязни неудачи, страха) всегда менее эффективна, чем на положительные. В-третьих, в этих представлениях педагогов отражается их авторитарность, приверженность к «силовым» методам воспитания, которые малоэффективны.

Характерно, что чем больше был стаж у преподавателей, тем менее адекватно они представляли мотивы учащихся; молодые педагоги, очевидно, лучше помнят собственные мотивы обучения и успешнее проецируют их на учащихся.

17.3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ МОТИВОВ

Объективными, казалось бы, должны быть экспериментальные методы изучения мотивов. Именно с целью объективизации их изучения в лаборатории Л. И. Божович (1969) были разработаны методики «Светофор» и «Секундомер». В первой методике определялось время реакции на различные световые сигналы (синий, желтый, белый, малиновый), каждый из которых связывался с определенным мотивом (установкой): завоевать лучшее место для звена, завоевать звание его командира. Сравнение времени реакции при разных установках позволяло судить об индивидуалистских или коллективистских мотивах учащихся. Слабостью этого метода является то, во-первых, что он направлен на изучение только одного вида направленности личности (впрочем, и все другие методики исследуют только какую-то одну сторону мотивации и мотива) и, во-вторых, что он может показывать не столько общую направленность личности, сколько отношение данного учащегося к звену, классу: отрицательное отношение к ним может искажать при эксперименте его общую коллективистскую направленность. Следовательно, для использования этого метода надо отбирать людей с положительным отношением к той группе, в состав которой его включают.

М. Н. Валуева (1967) предлагает изучать значимость тех или иных мотивов (точнее было бы сказать — мотиваторов) с помощью экспериментальной методики, основанной на регистрации вегетативных показателей эмоционального напряжения (использование эмоциональных реакций как «индукторов мотивов»). В качестве показателей, отражающих величину потребности и оценку вероятности ее удовлетворения, у автора этого метода выступают изменения порогов обнаружения звуковых сигналов и частоты сердечных сокращений. С помощью этой методики объек-

тивно оценивалась относительная сила двух мотивационных установок: избежать неприятного болевого воздействия самому; избавить от подобного воздействия партнера.

К экспериментальным методам изучения трудности выбираемой цели можно отнести методику выявления уровня притязаний. Е. И. Савонько (1972) модифицировала этот метод для изучения роли оценки и самооценки как мотиваторов, определяющих поведение школьников разного возраста. Учащимся давалась возможность выбирать задачи на сообразительность различной трудности. Уровень самооценки определялся по степени трудности выбираемых задач, а установка на оценку — выбором задачи, которую учащийся решал, зная, что оценка будет объявлена в классе.

Данная методика позволила установить, что самооценка становится все более независимой от оценок окружающих и приобретает все большее значение как регулятор поведения с увеличением возраста учащихся.

А. П. Соболь (1976) предлагает определять легкость возбуждения, силу и устойчивость мотива с помощью выполнения определенных интеллектуальных тестовых заданий. Однако использовавшиеся критерии вызывают сомнение. Так, вряд ли по времени выбора слова из 20 пар или по латентному времени начала выполнения задания можно судить о легкости возбуждения мотива. Точно так же вызывает сомнение и такой показатель, как время выполнения нескольких заданий, по которому автор судит об устойчивости мотива; это время может зависеть и от быстроты выполнения предлагавшихся заданий. В зарубежных исследованиях чаще других используются проективные методики, разработанные во многих случаях на основе патопсихологического подхода. К. Юнг в 1919 году в качестве метода анализа скрытых мотивов (влечений, побуждений к чему-либо) предложил тест на ассоциацию слов (ассоциативный эксперимент). От испытуемого требуется, чтобы он как можно быстрее отвечал на названное слово своим, первым пришедшим на ум, словом. Заторможенность этой реакции (увеличение латентного периода), непонимание слова-раздражителя, его механическое повторение, общее поведение испытуемого (беспричинный смех, жалобы, покраснение и пр.) рассматриваются как указания на наличие эмоционально окрашенных (значимых) представлений. Помимо отдельных слов в качестве раздражителей в ассоциативном эксперименте могут использоваться числа, рисунки, цветные пятна и т. д.

По мнению американских психологов, проективные методики позволяют выяснить неосознаваемые мотивы (причины). Из этих методик наиболее известны, кроме уже приведенного теста К. Юнга, тест Роршаха, проективно-ассоциативный логический тест (ПАЛТ) и тест тематической апперцепции (ТАТ).

В тесте Роршаха испытуемые, рассматривая чернильные пятна причудливых очертаний, объясняют, на какие предметы или события они похожи. Экспериментатор, анализируя эти объяснения, выносит суждение о мотивах испытуемого.

В тесте ПАЛТ испытуемым предъявляется какой-либо раздражитель, например фрагмент пьесы, по которому они письменно излагают свое видение ситуации, ее истоков, взаимоотношения персонажей, предшествующих, настоящих и будущих событий. Этот тест требует сложного логического анализа, который не у всех развит одинаково, и не менее сложного анализа письменного текста экспериментатором.

В тесте ТАТ испытуемым предъявляются сюжетные картинки, по которым они описывают не только настоящую, но прошлую и будущую ситуации.

Как уже говорилось, все эти тесты должны выявлять скрытые причины, доминирующие тенденции, определяющие действия и поступки человека; поэтому он не должен опасаться своими отве/гами навредить собственной репутации.

М. В. Матюхина (1984) отмечает, что при использовании полупроективных методик хорошо выявляются малоосознаваемые мотивы. Но при изучении намерений младших школьников, считает А. И. Высоцкий (1979), лучше применять проективный метод, так как метод мысленного проигрывания ситуаций требует большего отвлечения от реальной ситуации, а это не всем дается легко. Суть эксперимента по его методу состояла в следующем. Ученику зачитывался небольшой рассказ с описанием определенной ситуации; прослушав, ученик должен был в устной форме завершить его. Приводим один из таких рассказов. «Сережа сидел дома и готовил уроки. Он не успел еще выучить половины заданного, как прибежали его товарищи и начали уговаривать поиграть с ними в футбол. Как, по-твоему, поступил Сережа?».

Обычно младшие школьники отвечают так, как поступили бы сами, т. е. раскрывают свои установки.

Но и проективные методы не лишены недостатка. Для того чтобы по изобразительным и литературным сюжетам экспериментатор мог судить о побудительных причинах испытуемых, он должен истолковывать даваемые ими описания. А это чревато субъективностью: описание испытуемого может иметь несколько значений, и которое из них — истинное для данного человека, сказать трудно.

* * *

Отсутствие системного подхода к рассмотрению мотивации и мотива приводит и к бессистемности в создании методов изучения этих феноменов. Так, в приводимом Р. С. Немовым (1987) длинном (из 26 пунктов) списке индикаторов, опосредующих процессов и критериев, с помощью которых выносятся суждения о качественных и количественных характеристиках мотивации, можно найти как показатели, характеризующие поведение человека (наблюдение за поведением других в смоделированной и естественной ситуации, самонаблюдение, динамика поведения отдельного человека в течение длительного периода, свободный выбор активности в лабораторной ситуации), так и показатели эффективности деятельности (продукты деятельности, оценка эффективности выполнения деятельности) и временные параметры (количество времени, которое человек реально посвящает и которое желал бы посвятить определенной активности; количество времени, которое человек тратит на разговоры, на обсуждение определенных тем).

Все это может дать основание для суждения об интересах субъекта, направленности его личности, а оценка его настойчивости — о силе мотива (как, впрочем, и другие индикаторы, выявляемые экспериментальным путем: искажение объекта перцепции под влиянием мотивационных тенденций, повышенная апперцептивная восприимчивость к объекту актуальной мотивации, влияние мотивов на когнитивные оценки).

В то же время методов, которые бы позволяли проследить весь процесс построения мотива, выявить его существенные моменты и тем самым — структуру мотива конкретного действия или поступка, практически нет. В основном методы направ-

лены на выявление личностных диспозиций (свойств личности, установок), которые, как доминирующие тенденции, могут повлиять на принятие решения и формирование намерения, но отнюдь не известно, повлияли ли они на решение конкретно в данном случае. Именно к таким относятся методические приемы изучения потребности достижений и избегания неудачи, разработанные Дж. Аткинсоном. Они предназначены не' для определения специфики актуальной мотивации обследуемых, а для диагностики величины их устойчивого, ставшего личностной особенностью, стремления к успеху и достижению. Таким образом, как отмечает А. Б. Орлов (1989), описательный анализ актуальной, ситуативной мотивации испытуемых в экспериментах Ф. Хоппе (по определению уровня притязаний) сменился тестированием потенциальной, надситуативной мотивации в исследованиях мотивации достижений Дж. Аткинсона.

Конечно, и об этих тенденциях знать неплохо, но нужно реально представлять себе, что изучаются в данном случае не мотивы, как считают авторы методов (методик), а лишь мотиваторы, которые могут быть задействованы в мотивационном процессе, а могут остаться индифферентными. Положение усугубляется и тем, что каждая методика выявляет какую-то одну сторону или компоненту мотивационного процесса, предсказать же поведение человека по одной переменной, не учитывая другие, — дело бесперспективное. Неслучайно, поэтому, имеется много данных, показывающих несоответствие поведения выявленным установкам.

Не способствует диагностике мотива и существующая понятийная неразбериха, при которой одни авторы под мотивом понимают потребности, другие — предмет удовлетворения потребности и т. д. Естественно, и методики выявления таких «мотивов» совершенно разные.

Таким образом, выявление мотивов человека дело трудное, но не безнадежное. Оно требует комплексного использования различных методик, позволяющих выявлять глубинные причины поведения человека (потребности, мотивационные установки, мотиваторы, состояние в данный момент), а не только цели. Однако при этом следует все же учитывать, что, как и любая психологическая диагностика, определение мотивов поведения — это вероятностный процесс, не дающий в ряде случаев стопроцентной гарантии правильности диагноза.

ПРИЛОЖЕНИЕ

НАУЧНЫЙ СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ МОТИВАЦИОННУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ

Абулия (от греч. *а* — отрицательная частица и *bale* — воля) — патологическое нарушение психической регуляции действий, проявляющееся в отсутствии побуждений к деятельности, в неспособности принять решение и осуществить нужное действие, хотя необходимость его осознается.

Альтруизм (от лат. *alter* — другой) — система ценностных ориентации личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы другого человека или социальной общности; стремление к бескорыстному оказанию помощи другому. Термин введен французом О. Контом.

Ананказм (от греч. *anancamus* — принуждать, заставлять) — императивное воздействие на мотивацию поведения человека.

Антиподная мотивация — влияние на мотивацию субъекта путем выражения сомнения в его возможности совершить что-то, «задевая» его честолюбие.

Аттитюд — устойчивая тенденция к определенной форме поведения в заданной ситуации.

Аттракция (от лат. *attrahere* — привлекать, притягивать) — процесс взаимного тяготения людей друг к другу, привлекательность одного человека для другого.

Аффилиация (от англ. *to affiliate* — присоединяться) — потребность в общении, в эмоциональных контактах, стремление быть среди других людей.

Вероятностное прогнозирование — предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации.

Влечение — тяга (стремление) к чему- или кому-либо без отчетливого понимания ее причины.

Внешняя мотивация — то же, что экстринсивная мотивация (см. ниже).

Внутренняя мотивация — то же, что интринсивная мотивация (см. ниже).

Градиент цели (от лат. *gradientis* — шагающий) — изменение силы мотива в зависимости от «психологического расстояния» до цели.

Графомания (от греч. *grapho* — пишу и *mania* — страсть, влечение) — непреодолимая страсть к сочинительству при отсутствии необходимых для этого способностей.

Детерминация — причинная обусловленность событий и явлений внешними и внутренними факторами (стимулами, раздражителями).

Долженствование — необходимость совершения чего-то в связи с принятой социальной ролью, взятыми на себя обязательствами.

Желание — отражающее потребность переживание, перешедшее в действенную мысль о возможности чем-либо обладать или что-либо осуществить; осознанное стремление к осуществлению чего-либо, обладанию чем-либо.

Инстинкт — врожденная способность совершать целесообразные действия по непосредственному безотчетному побуждению.

Инстинктивный — непроизвольный.

Интерес — *букв.:* имеет значение, важно. Понимается по-разному: как познавательная потребность или как ее эмоциональное проявление; как проявление положительных эмоций (интересно, нравится, люблю); как заинтересованность в чем-то; как выгода.

Интернальность — свойство принимать ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своими способностями, чертами личности, особенностями поведения.

Интринсивная мотивация — процесс формирования мотива при опоре на внутренние факторы (потребности, влечения, желания).

Каузальная атрибуция (от лат. *causa* — причина и *attribuo* — придаю, наделяю) — теоретические построения,касающиеся причинно-следственной интерпретации людьми поведения друг друга; толкование мотивов поведения других людей.

Клептомания — патологическое влечение к воровству.

Когнитивный диссонанс (от англ. *cognition* — знание и *dissonance* — несоответствие) — побудительное дискомфортное состояние, вызванное наличием логически противоречивых сведений об одном и том же объекте, затрудняющих принятие решения и формирование намерения.

Любознательность — стремление к познанию окружающей действительности.

Мания — сильное влечение, пристрастие к чему-нибудь.

Мотив (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать) — сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием).

Мотиватор — фактор, влияющий на принятие решения и формирование намерения.

Мотивация — процесс формирования мотива.

Мотивационная сфера личности — сложная система разнохарактерных мотивов (мотивационных установок, потребностей, интересов и т. п.), отражающих различные стороны деятельности человека и его социальные роли.

Мотивационная установка — намерение, исполнение которого отсрочено по каким-то причинам

Мотивационно-целевой резонанс — совпадение личных целей (мотивов) с общественными или с мотивами других людей.

Мотивационное напряжение личности — количество и сила побуждений, действующих в одном направлении в определенный временной период.

Мотивационное обеспечение деятельности — формирование потребностей, склонностей, интереса, положительного отношения к данной деятельности.

Мотивационное образование — психологическое образование, выполняющее функцию мотива (собственно мотив, мотивационная установка, влечение, желание, интерес и т. д.).

Мотивационное поле — объем факторов, учитываемых в процессе мотивации.

Мотивационные свойства личности — закрепившиеся в структуре личности мотиваторы, потребности и способы формирования мотива; личностные диспозиции, аттитюды.

Мотивационная схема (поведенческий паттерн, аттитюд) — тенденция к определенной форме поведения в конкретной ситуации, основанная на приобретаемых с опытом знаниях о возможных способах и средствах удовлетворения потребностей.

Мотивационный потенциал — наличие потребности, интереса, склонности, положительного отношения к данной деятельности, их энергетическая заряженность.

Мотивационный резонанс — соответствие напряженности и силы мотивов у субъектов, занятых совместной деятельностью; понимание мотивов друг друга.

Мотивация достижения — потребность в достижениях в различных видах деятельности, особенно в условиях соревнования с другими людьми.

Мотивировка — вербальное обоснование, объяснение себе и другим причин своих

действий и поступков, которое может не совпадать с действительным мотивом, так как опирается на приемлемые для субъекта и его референтной группы обстоятельства.

Наклонность — склонность, влечение, привычка.

Намерение — сознательное решение, предположение сделать что-то, замысел, желание. Часто связывается с отдаленной целью, отсроченностью ее достижения или с невозможностью удовлетворения потребности непосредственно, без достижения промежуточных целей; в этом случае намерение равносильно по смыслу мотивационной установке.

Направленность личности — устойчивое доминирование какого-либо влечения, интереса, определяющее вектор поведения; совокупность интересов, мотивов, действующих в одном направлении.

Негативизм (от лат. *negativus* — отрицательный) — противодействие любому воздействию со стороны других лиц, в том числе попыткам повлиять на принимаемые решения и намерения.

Обязанность — определенный круг действий, возложенных на кого-либо и безусловных для выполнения.

«Отрицательный мотив» — самозапрет, тормозящий побуждения (связанные, например, с нарушением закона и нравственных норм поведения или с опасностью для жизни и здоровья).

Переживание — психическое состояние, вызванное какими-нибудь сильными ощущениями, впечатлениями.

Побудитель — стимул, раздражитель, сигнал.

Побуждение — желание, намерение действовать, энергетическая заряженность.

Повод — обстоятельство, способное быть основанием для чего-нибудь.

Полезависимость — поведение, при котором происходит импульсивный отклик на стимулы, обладающие побудительной силой («валентностью»), вопреки заранее принятой цели.

Потребностная ситуация — рассогласование между объективно необходимым и наличным, Между желаемым и имеющимся.

Потребностное отношение — отношение зависимости жизнедеятельности человека от окружающего его мира, общества.

Потребность органическая — нужда организма в чем-то, недостаток чего-то.

Потребность личности — переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды (нужности, желанности чего-то) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием.

Предлог — внешний повод к чему-нибудь

Предмет потребности — объект, способный удовлетворить потребность, желание; предметная цель.

Предпочтение — признание преимущества кого- или чего-нибудь, выбор.

Привычка — потребность в совершении каких-то определенных действий в определенной ситуации; автоматическое действие; адаптация к воздействию какого-то фактора.

Призвание — склонность, влечение к какой-то профессии, которым сопутствует убеждение, что необходимые для этой профессии способности имеются.

Принятие стимула (в том числе — приказа, требования, распоряжения, просьбы) — осознание его важности для себя и других.

Принятие решения — выбор из многих вариантов способа удовлетворения потребности или отказ от ее удовлетворения.

Прихоть — капризное желание.

Психопатия — патология характера, при которой у человека наблюдается необратимая выраженность свойств, препятствующих его адекватной адаптации в социальной среде. Чаще всего связана с врожденными дефектами нервной системы, вредными воздействиями на плод, родовыми травмами мозга. Проявления психопатии разнообразны. П. Б. Ганнушкин выделяет несколько ее типов: циклоидный, шизоидный, эпилептоидный, астенический, психастенический.

Результат — конечный итог процесса удовлетворения потребности, исполнения желания, намерения.

Рефлекс — непроизвольная реакция в ответ на безусловный или условный раздражитель.

Склонность — предрасположенность, постоянное влечение.

Стиль мотивации — устойчивые для данного субъекта особенности процесса формирования мотива.

Стимул — раздражитель (физиол.), сигнал (физич.), команда (психич.).

Страсть — крайнее увлечение чем- или кем-либо.

Стремление — настойчивое желание, устремленность к чему-нибудь.

Увлечься — целиком отдаться какому-либо занятию.

Установка — складывающееся на основе опыта устойчивое предрасположение к определенной форме реагирования.

Хотение — то же, что желание.

Цель — предмет стремления; то, что надо осуществить

Целевая установка — готовность к достижению предвосхищаемого результата действия.

Экстернальность — свойство приписывать ответственность за события внешним факторам (другим людям, случаю, судьбе).

Экстринсивная мотивация — формирование мотива под влиянием внешних факторов.

II БЫТОВОЙ СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ МОТИВАЦИОННУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ

Этот словарь дается с целью помочь студентам-психологам лучше разобраться со структурой мотива. В качестве самостоятельной работы им можно дать задание — отнести то или иное слово данного словаря к какому-либо блоку мотива, к тому или иному мотиватору, сгруппировать эти слова в соответствии со структурой мотива, отнести их к той или иной стадии мотивации.

Авантюра — рискованное дело, предпринятое в расчете на случайный успех.

Авось — надежда на случайную удачу.

Ажиотаж — искусственно подогретый интерес у больших групп людей к чему-нибудь, массовое стремление получить что-то, попасть куда-то и т. п.

Азарт — сильное возбуждение, задор, увлечение.

Азартный — увлекающийся, страстный.

Активизировать — пробудить к активности.

Альтернатива — необходимость выбора одного из двух (или нескольких) возможных решений.

Аргумент — довод, доказательство.

Артачиться —упрямиться, не соглашаться.

Безоглядный — совершаемый без раздумий и рассуждений.

Безответный — неспособный возражать, кроткий.

Безответственный — не несущий или не сознающий ответственности.

Безотказный — никогда не отказывающийся от просьб, поручений.

Безотчетный — не поддающийся осмыслению, бессознательный, инстинктивный.

Безразличие — равнодушие, безучастное отношение к кому-, чему-нибудь.

Безрассудный — неблагоразумный, не сдерживаемый доводами рассудка.

Безропотный — покорный, безоговорочно подчиняющийся чужим требованиям, приказам.

Безучастный — не проявляющий интереса к кому- или чему-нибудь.

Бесцельный — не имеющий определенной цели.

Благоразумие — обдуманность в поступках.

Вдохновить — побудить кого-либо к совершению чего-либо, пробудить желание.

Взалкать — сильно захотеть, пожелать.

Взвесить — предварительно обдумать, оценить.

Вздумать — неожиданно вдруг захотеть или решить что-нибудь сделать.

Внять — отнестись со вниманием к чужим доводам, принять их в расчет при планировании своих действий, поступков.

Вожделение — сильное чувственное влечение, страстное желание чего-нибудь.

Вожделенный — страстно желаемый, ожидаемый.

Возгореться — оказаться внезапно охваченным каким-либо желанием.

Воздержаться — удержать себя, отказаться от какого-нибудь действия.

Возможность — условие, необходимое для осуществления задуманного.

Вознамериться.— возыметь намерение, захотеть.

Возобладать — получить преобладание, перевесить (другие доводы).

Волеизъявление — выражение своего желания, согласия на что-либо.

Волей-неволей — вынужденно, несмотря на нежелание.

Вольный — совершаемый сознательно, по своей воле (желанию).

Воля — сознательное стремление к осуществлению чего-нибудь.

Воодушевиться — увлечься, вдохновиться.

Вопреки — не считаясь с чем-нибудь, наперекор.

Впору — только и остается лишь... (оценка обстоятельств).

Вправе — наличие права; возможность действовать определенным образом.

Вразумить — убедить, наставить на путь истинный.

Вскружиться (ум или голова вскружится) — потерять ясное понимание окружающего из-за сильного увлечения чем-либо.

Всласть — до полного удовлетворения.

Вследствие — по причине, из-за.

Вслепую — не разобравшись, наугад.

Встряхнуть — возбудить к деятельности.

Втемяшиться — засесть в голове, укрепиться в сознании.

Втравиться — втянуться в какое-нибудь нежелательное дело.

Въедливый — вникающий во все мелочи, дотошный.

Выбрать — наметить или взять нужное, предпочитаемое.

Вызваться — по своей охоте взяться за какое-нибудь дело.

Вызов — выраженное взглядом, словами, поступками желание вступить в спор, борьбу.

Выместить — удовлетворить свою обиду, причинив зло кому-либо.

Выносить — обдумать, прийти к чему-нибудь после размышлений.

Вынужденно — принять или совершить что-то вследствие довода разума или превосходства силы, прав другого человека.

Гадать — строить догадки, предположения об исходе задуманного.

Глупить — поступать глупо, нецелесообразно.

Гнушаться — испытывать чувство отвращения к кому- или чему-нибудь.

Годный — подходящий, удовлетворяющий определенным требованиям.

Голословный — не подтвержденный фактами, доказательствами.

Готовность — согласие сделать что-то, намерение.

Дальновидный — предусмотрительный, предвидящий последствия.

Данность — то, что есть в наличии, объективная действительность.

Данные — сведения, необходимые для принятия решения.

Движимый — побуждаемый.

Двойственный — склоняющийся то в одну, то в другую сторону, противоречивый.

Декларативный — чисто словесный, внешний.

Делячество — узкий практицизм, при котором упускается из виду общественная сторона дела.

Дерзать — осмеливаться на что-нибудь.

Деспотический — самовластный, не считающийся с интересами других.

Детализировать — разработать (план) в деталях, в подробностях.

Детальный — подробный, со всеми деталями.

Диапазон — объем интересов, желаний, стремлений.

Дилемма — положение, при котором выбор одного из двух противоположных решений затруднителен.

Директива — руководящее указание высшего органа низшим.

Добровольно — поступок, совершаемый по собственному желанию, без принуждения.

Довериться — проявить доверие к кому-нибудь, положиться на кого-нибудь.

Довод — мысль, приводимая в доказательство чего-нибудь.

Догадка — предположение о вероятности, возможности чего-нибудь.

Догма — положение, принимаемое на веру за непреложную истину, неизменную при всех обстоятельствах.'

Дозволение — разрешение.

Доктринер — упрямо и слепо следующий какой-нибудь догме, схоласт, начетчик, догматик.

Долг — обязанность.

Должно — следует, необходимо.

Должный — такой, как нужно, подобающий.

Домогательство — настойчивое, назойливое стремление добиться чего-нибудь.

Допустимый — позволительный, разрешенный.

Доскональный — очень подробный, основательный (например, план деятельности).

Достаточный — удовлетворяющий потребностям, необходимым условиям.

Дотошный — во все вникающий, любознательный.

Ерепениться — упрямо и раздраженно противиться чему-нибудь.

Жадность — чрезмерное стремление удовлетворить какое-либо свое желание.

Жажда — потребность в питье; сильное, страстное желание.

Желательно — необходимо, целесообразно.

Жизненный — важный для жизни, общественно необходимый.

Заблаговременно — заранее, предварительно.

Заблагорассудиться — прийти на ум, вздуматься («делает все, что ему заблагорассудится»).

Заверить — уверить, обещая что-нибудь.

Завещание — устный или письменный наказ, содержащий распоряжения на случай смерти.

Завзятый — с увлечением, со страстью предающийся какому-либо занятию.

Зависеть — находиться в зависимости, подчиняться чужой воле.

Заводила — живой, энергичный человек, всегда инициатор или зачинщик чего-нибудь.

Заворожить — очаровать.

Загадать — задумать, замыслить, предположить что-нибудь на будущее.

Задание — то, что назначено для выполнения, поручение.

Задаться — поставить перед собой какую-нибудь задачу, цель.

Задержать — приостановить, отсрочить свое действие.

Задуматься — предаться размышлениям, обнаружить нерешительность в чем-то.

Зазвать — настоятельно приглашая, побудить прийти.

Заинтересованность — материальный, практический интерес в ком- или чем-нибудь.

Заинтересоваться — проявить интерес к чему-нибудь, кому-нибудь.

Заинтриговать — возбудить интерес, любопытство чем-то неясным, загадочным.

Закабалить — поставить в зависимость от кого-нибудь.

Закавыка — неожиданное препятствие, затруднение.

Заказ — поручение на изготовление чего-нибудь.

Заказать — запретить; не разрешить иметь дело с кем-то или чем-то.

Закаяться — дать себе обещание не делать чего-нибудь.

Заклясться — дать зарок, обет не делать чего-нибудь.

Закоренеть — укрепиться в какой-нибудь страсти, плохих привычках («закоренеть в предрассудках»).

Закоснелый — закоренелый.

Закрасться — незаметно появиться, возникнуть («закралось подозрение»).

Заманить — привлекая чем-нибудь, завлечь.

Заманчивый — обещающий успех, выгоду, удовольствие.

Замахнуться — намереваться сделать какое-нибудь большое или трудное дело, а также задумать получить что-нибудь.

Заметано — решено, договорились.

Замечтаться — погрузиться в мечты.

Замешательство — смятение, растерянность.

Заминка — задержка, помеха.

Замысел — задуманный план действий или деятельности, намерение.

Замыслить — предположить, задумать, намереваясь что-то сделать.

Запал — пыл, порыв, рвение.

Заповедь — правило, положение, служащее руководящим указанием.

Заподозрить — начать предполагать существование чего-то нежелательного.

Запретить — не допустить к применению, пользованию.

Запутанный — трудный для разрешения.

Заразить — увлечь чем-нибудь, заставить других подражать чему-нибудь.

Заречься — дать зарок не делать чего-либо.

Зарок— клятвенное обещание не делать чего-либо.

Зариться — смотреть на кого-или что-нибудь с завистью, желать получить для себя.

Заставить — поставить перед необходимостью что-то сделать, принудить.

Затея — замысел.

Затравка — то, что возбуждает интерес к дальнейшему.

Затрудниться — испытать трудность в чем-нибудь (в выборе объекта, принятии решения).

Зачинщик — подстрекатель, начинающий что-то неблаговидное.

Заядлый — с увлечением отдающийся какому-нибудь занятию.

Зиждется — основывается на чем-нибудь, опирается на что-нибудь.

Злободневный — представляющий существенный интерес в данный момент.

Злокозненный — коварный, со злым умыслом.

Злонамеренный — проникнутый злыми, вредными намерениями.

Злостный — исполненный злых умыслов.

Злоумышленник — совершивший преступление с заранее обдуманным намерением.

Злоумышленный — совершенный по злому умыслу.

Злоупотребление — незаконное, преступное использование своих прав.

Значение — смысл; важность, значительность.

Значимость — то же, что значение.

Значить — иметь смысл, важность, ценность.

Зондировать — предварительно выяснять что-нибудь у кого-нибудь.

Зря — бесцельно, напрасно, без надобности.

Зуд — непреодолимое стремление, желание.

Игнорировать — умышленно не принять во внимание.

Идеал — то, что составляет высшую цель деятельности, стремлений.

Идеалист — мечтатель.

Идейный — проводящий какую-нибудь идею.

Идея — замысел.

Изволение — желание.

Изволить — хотеть, желать («чего изволите?»).

Изнывать — мучиться, томиться (при наличии потребности).

Импульсивный — действующий под влиянием случайных импульсов.

Инициатива— внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость.

Инициативный — обладающий инициативой, предприимчивый.

Инспирировать — внушить кому-либо образ действий, мыслей; вызвать что-либо подстрекательством.

Инструкция — указания; свод правил, устанавливающий порядок и способ осуществления, выполнения чего-нибудь.

Интересный — занимательный, любопытный, привлекательный.

Интересоваться — проявлять интерес к кому- или чему-нибудь.

Интриговать — возбуждать интерес, любопытство чем-нибудь загадочным, неясным.

Искание — стремление к новому, поиск новых путей

Искушение — желание чего-нибудь запретного, соблазн.

Капитулировать — отступить от намеченной цели.

Каприз — мелкая прихоть, причуда.

Карьеризм — стремление к личному благополучию, продвижению по службе в личных интересах.

Кивать — ссылаться на кого- или что-нибудь, оправдываясь в чем-нибудь.

Колебаться — быть нерешительным в решениях.

Командовать — приказывать, распоряжаться.

Конфликт — серьезное разногласие (между желанием и долгом и т. п.).

Корыстолюбивый — стремящийся к личной выгоде.

Кочевряжиться — упрямиться, заставляя просить себя о чем-нибудь.

Кривить душой — поступать против совести, убеждения.

Кроткий — покорный.

Легкомыслие — поверхностность в принятии решений; планирование поступков без учета последствий.

Лентяй — ленивый человек, бездельник, привыкший к ничегонеделанию.

Лень — отсутствие желания действовать, работать, любовь к безделью.

Ловкач — находящий выход из любого положения.

Лодырь — лентяй, бездельник.

Любитель — человек, который имеет склонность, пристрастие к чему-нибудь.

Любовь — склонность, пристрастие к чему-нибудь.

Любознательный — склонный к приобретению новых знаний, пытливый.

Любопытный (человек) — проявляющий интерес к посторонним объектам и ситуациям.

Любопытство — стремление узнать, увидеть что-нибудь новое, проявление интереса к чему-нибудь; мелочный интерес ко всяким, даже несущественным подробностям чего-нибудь.

Маниловщина — мечтательное, бездеятельное отношение к окружающему.

Манить — прельщать, привлекать, соблазнять.

Мания — сильное влечение, пристрастие к чему-нибудь.

Мечта — нечто, созданное воображением, предмет желаний, стремлений.

Мечтатель — тот, кто предается мечтам, фантазиям.

Миролюбие — стремление к сохранению мира.

Мнительный — видящий во всем для себя опасность, что-нибудь неблагоприятное.

Мотивировать — привести доводы в пользу чего-нибудь.

Мяться — быть в нерешительности, колебаться при принятии решения.

Набросать — бегло, предварительно, в общих чертах спланировать деятельность, поведение.

Наваждение — то, что внушено «злой силой» с целью соблазнить, увлечь чем-нибудь.

Навязать — принудить, заставить что-то сделать.

Навязчивый — против воли внедрившийся в сознание, неотступный («навязчивая идея, мысль»).

Надеяться — рассчитывать на что-либо, возлагать надежду на что-нибудь (при планировании действия,деятельности)

Надлежащий — нужный, соответствующий.

Надлежит — необходимо, следует

Надобность — необходимость.

Надумать — решить после раздумья.

Нажать — оказать воздействие, понудить кого-нибудь к чему-нибудь

Наказ — поручение, обращение, содержащее перечень требований и пожеланий.

Наклонность — влечение, склонность, привычка.

Намереваться — предполагать, иметь намерение.

Намерение — желание, замысел.

Намеренный — сделанный с намерением, сознательно.

Наметить — предположительно остановиться в выборе чего- или кого-нибудь

Наметка — предварительный вид плана, решения.

Наобум — не подумав, не подготовившись.

Наотрез — решительно, безоговорочно («наотрез отказаться»).

Напропалую — отчаянно, ни о чем не задумываясь.

Нарочитый — намеренно, умышленно сделанный («нарочитый поступок»)

Нарочно — с целью, с определенным намерением.

Настоятельный — очень настойчивый; насущный, очень нужный.

Настроение — склонность делать что-нибудь.

Настропалиться — настроиться для каких-то активных, решительных действий.

Насущный — имеющий важное значение, совершенно необходимый.

Наугад — наудачу, не зная заранее о правильности действий.

Наудачу — надеясь на благоприятный случай, как удастся.

Невзирая — не считаясь с кем- или чем-нибудь, несмотря ни на кого и ни на что.

Невзначай — ненамеренно, случайно, неожиданно.

Невмоготу — нет никакой возможности делать что-нибудь (ждать, терпеть).

Неволить — принуждать, заставлять.

Невольный — совершенный без умысла, непроизвольный, случайный.

Невразумительный — непонятный, неубедительный(объяснение поступка).

Невтерпеж — не хватает терпения, невыносимо.

Недомыслие — недостаточная обдуманность чего-нибудь (например, поступка).

Незачем — бесцельно, нет смысла, надобности.

Неизъяснимый — трудно постигаемый, понимаемый (поступок).

Нельзя — воспрещается, не следует.

Ненароком — ненамеренно, случайно.

Необдуманный — принятый без обдумывания, опрометчивый.

Необходимо — нужно.

Неодолимое (желание) — которое нельзя одолеть, пересилить.

Неохота — то же, что нежелание.

Непослушание — нежелание, отказ слушаться кого-нибудь, повиноваться кому-нибудь.

Непривычка — отсутствие привычки, приспособленности к чему-нибудь.

Непроизвольный — происходящий помимо воли, сознания.

Нерешительный — полный колебаний, лишенный твердости (при принятии решения).

Несбыточные (мечты) — такие, которые не могут осуществиться.

Несогласие — отсутствие согласия на что-нибудь, отказ.

Неумолимый — такой, которого нельзя упросить, непреклонный.

Нехотя — без желания, неохотно.

Нечаянно — неумышленно, случайно.

Нужда — недостаток в необходимом, потребность.

Нуждаться — испытывать потребность.

Нужный — требующийся, необходимый, полезный.

Обаяние — очарование, притягательная сила.

Обворожить — очаровать.

Обдуманный — серьезно продуманный, обоснованный.

Обмозговать — обдумать («хорошенько обмозговать»).

Обожать — очень любить.

Обольстительный — очень привлекательный.

Обольститься — соблазниться, прельститься чем-нибудь.

Обоснованный — подтвержденный серьезными доводами, убедительный.

Образумиться — стать рассудительным, благоразумным.

Обстоятельный (план) — подробный.

Обстоятельный (человек) — действующий обдуманно, с рассудительностью.

Обсудить — обдумать, разобрать, высказывая свои соображения.

Обуза — тягостная обязанность.

Обязанность — определенный круг действий, возложенных на кого-нибудь и безусловных для выполнения.

Обязанный — имеющий что-либо своей обязанностью, долгом.

Обязательный (человек) — ответственный.

Обязательство — официально данное обещание, требующее безусловного выполнения.

Одержимый — всецело охваченный каким-нибудь желанием.

Одуматься — подумав, переменить намерение, поняв ошибочность его.

Опрометчивый (поступок) — необдуманный, слишком поспешный.

Ослушаться — не подчиниться чьему-нибудь требованию, распоряжению.

Отвергнуть — отказать в принятии чего-нибудь.

Отвиливать — уклоняться от совершения чего-нибудь, увиливать.

Отвыкнуть — утратить привычку к чему-нибудь.

Отговорка — ссылка на несущественное или вымышленное обстоятельство с целью уклониться от чего-нибудь.

Отдаться — покориться не сопротивляясь, целиком посвятить себя чему-нибудь.

Отложить — отсрочить (решение, исполнение).

Отменить — решить, что что-то не будет осуществляться.

Отнекиваться — отказываться, уклоняться.

Отсрочить — перенести на более поздний срок.

Отстраниться — отказаться от участия в чем-нибудь, уклониться.

Отступить — отказаться от своих намерений, планов.

Отчаяться — потерять всякую надежду на что-нибудь.

Охладеть — потерять интерес, желание.

Охота — желание, стремление.

Охотно — с большим желанием.

Очумелый — совсем потерявший соображение.

Падкий — склонный к чему-нибудь.

Пасовать — отказываться от дальнейших усилий.

Первопричина — основная, исходная причина чего-то.

Передумать —подумав, изменить решение.

Переиграть — решить по-иному, изменить.

Перенести — назначить исполнение намеченного на другое время.

Перепланировать — изменить план действия, распланировать заново.

Перепоручить — освободив себя, передать другому выполнение порученного задания, поручения.

Перепутье — находиться в нерешительности (на перепутье) перед выбором чего-нибудь.

Перерешить — решить по-другому.

Пересилить — побороть, одолеть (желание).

Планировать — составлять план развития чего-то, предполагать.

Пленить — очаровать, увлечь.

Плениться — поддаться чьему-нибудь очарованию, увлечься.

Побудительный — побуждающий действовать.

Побудить — склонить к какому-то действию.

Повадиться — приобрести привычку делать что-то нежелательное.

Повадка — наклонность, привычка (чаще дурная).

Повеление — приказ.

Повиноваться — подчиняться чьим-нибудь приказам, беспрекословно слушаться.

Повод — обстоятельство, способное быть основанием для совершения чего-нибудь.

Повременить — не спешить с выполнением намерения, помедлить с чем-нибудь.

Погодить — повременить.

Податливый — легко поддающийся уговорам, уступчивый.

Подвластный — находящийся под чьей-нибудь властью, зависимый от кого- или чего-нибудь.

Подзадорить — подстрекнуть к чему-нибудь.

Подзуживать — подстрекать, подговаривать.

Подмывать — о сильном желании, побуждении сделать что-нибудь.

Подначивать — подзадоривать.

Подсознательный — находящийся в подсознании, инстинктивный.

Подстрекательство — побуждение, призыв к вредным, опасным своими последствиями или неблаговидным, преступным действиям.

Подстрекнуть — побудить к чему-нибудь (обычно к плохому).

Подумывать — намереваться сделать что-нибудь.

Подчиниться — стать в зависимость от кого- или чего-нибудь, повиноваться.

Пожалуй — выражает склонность согласиться с чем-нибудь.

Пожелание — высказанное желание, мнение о желательности осуществления чего-нибудь.

Позарез — очень, крайне (о нужном, необходимом).

Позыв — ощущение какой-то физиологической потребности.

Покладистый — сговорчивый, уступчивый.

Покорный — послушный, уступчивый.

Полагаться — положиться на кого-нибудь.

Полномочие — право, предоставленное кому-нибудь на совершение чего-нибудь.

Помысел — намерение, замысел.

Поневоле — вопреки желанию.

Понудить — заставить.

Поползновение — нерешительное намерение.

Попятный, идти на попятную — передумать, отказываться от прежнего решения.

Порешить — решить.

Поручение — порученное дело.

Послушание — повиновение, покорность.

Послушный — тот, который слушается, покорный.

Поспешное (решение) — торопливое, необдуманное.

Потребность — недостаток, нужда.

Похоть — грубо-чувственное половое влечение.

Правомочный — обладающий законным правом.

Превозмочь — пересилить.

Предаться — отдаться в чью-нибудь власть, довериться; размечтаться («предаться мечтам»).

Предварительный — не окончательный (план, решение, намерение).

Предвкушать — ожидая, представлять себе что-нибудь приятное, заранее испытывать удовольствие.

Предложить — рекомендовать, потребовать, предписать что-нибудь сделать.

Преднамеренный — заранее обдуманный, умышленный.

Предостеречь — заранее предупредить.

Предписание — письменное распоряжение, приказ.

Предполагать — допустить возможность чего-нибудь; иметь намерение.

Предположение — предварительное соображение, намерение.

Предпочесть — признать преимущество перед кем- или чем-нибудь.

Предрешить — решить заранее.

Представить — воспроизвести в мыслях, вообразить (например, цель).

Предстоит — то, что нужно сделать в будущем.

Предусмотреть — предвидеть.

Предусмотрительный — умеющий предусмотреть возможные результаты, события в будущем.

Прельстить — возбудить влечение к себе, стать заманчивым.

Прельститься — поддаться очарованию, соблазну.

Пренебречь — не посчитаться с кем-то, чем-то.

Преодолеть — пересилить, справиться с желанием.

Пресытиться — насладиться сверх меры, до полного удовлетворения.

Претить — вызывать отвращение.

Привиться — войти в привычку, закрепиться.

Привлечь — побудить (заставить) принять участие в чем-нибудь, обратить внимание на что-нибудь.

Приворожить — очаровать, привлечь к себе.

Привычка — поведение, образ действий, ставшие склонностью, потребностью.

Придерживаться — иметь склонность к чему-нибудь.

Приесться — надоесть, утратить интерес, привлекательность.

Призвание — склонность к тому или иному делу, профессии.

Приказ — официальное распоряжение того, кто облечен властью.

Принудить — заставить что-нибудь сделать.

Приохотить — внушить кому-нибудь охоту к чему-нибудь.

Припереть — поставить в положение, из которого нет выхода.

Приспичить — очень захотеться, понадобиться.

Пристрастие — сильная склонность.

Пристраститься — приобрести сильное влечение к чему-нибудь.

Притягательный — привлекающий к себе, возбуждающий интерес.

Прихотливый — капризный.

Прихоть — капризное желание.

Причина — основание, предлог для каких-нибудь действий; явление, вызывающее, обусловливающее возникновение другого явления.

Причуда — странный каприз.

Приятный —доставляющий удовольствие, привлекательный, нравящийся.

Прогноз — заключение о предстоящем развитии и исходе чего-нибудь на основании каких-то данных.

Программа — план деятельности.

Продуманный — разумный, обоснованный.

Просчитаться — сделать ошибку в предположениях.

Противный — неприятный, отвратительный.

Противоречие — положение, при котором одно (мысль, поступок) исключает другое; противоположность интересов.

Противостоять — сопротивляться чужому воздействию.

Пылкий — страстный, увлекающийся.

Пытливый — любознательный.

Равнодушный — безучастный, лишенный интереса к чему- или кому-нибудь.

Равняться — следовать чьему-нибудь примеру.

Ради — для кого- или чего-нибудь; в интересах кого- или чего-нибудь; с целью.

Раздражитель — то, что вызывает в организме какую-нибудь реакцию, раздражение.

Раздразнить — дразня, внушить какое-нибудь желание.

Раздумать — отказаться от задуманного.

Раздумывать — думать, долго не приходя к решению.

Раззадорить — подстрекая, возбудить сильное желание к чему-нибудь.

Раззудеться — прийти в состояние, при котором возникает сильное желание действовать, что-то делать; раззадориться, разохотиться.

Разохотиться — почувствовать желание.

Разрешить — дать право на совершение чего-нибудь.

Разубедить — доводами заставить изменить намерение.

Расположение — желание; наклонность.

Рассчитать — предусмотреть, заранее определить.

Рассчитывать — возлагать надежды, полагаться.

Растеряться — не знать, как поступить.

Растравить — раздразнить.

Рваться — стремиться к чему-нибудь, куда-нибудь.

Реальный — исходящий из понимания и учета подлинных условий.

Результат — конечный итог, завершающий собой что-нибудь.

Рекомендация — совет, пожелание (другого лица).

Решение — вывод из чего-нибудь.

Решимость — готовность осуществить решение.

Решительный — не колеблющийся при принятии решения.

Решить — обдумав, прийти к выводу о необходимости каких-то действий.

Решиться — избрать какой-то способ действия после обдумывания, сомнений; отважиться.

Рискованный (план) — содержащий в себе опасность получения другого, нежелательного результата.

Руководствоваться — направлять свою деятельность сообразно с чем-нибудь.

Сагитировать — склонить к чему-нибудь, убедить в чем-то.

Самоанализ — оценка своих переживаний, поступков.

Самовольный — поступающий по своему усмотрению, прихоти, произволу; совершаемый без разрешения.

Самодур — действующий по прихоти и личному произволу, унижая достоинство других.

Самозабвение — крайняя степень увлеченности.

Самонадеянный — чрезмерно уверенный в самом себе, в своих возможностях.

Самостоятельный — независимый; принимающий решение сам, без посторонних влияний и помощи («самостоятельное решение»).

Самоуверенный — слишком уверенный в самом себе, выражающий пренебрежение к мнению других.

Санкция — разрешение на что-то.

Своевольный — поступающий по своей прихоти, произволу.

Своенравный — поступающий так, как вздумается, упрямый, капризный.

Сдаться — уступить под влиянием кого-, чего-нибудь.

Симпатия — влечение, внутреннее расположение к кому-нибудь.

Склонить — убедить в необходимости совершения чего-то.

Склониться — согласившись с чем-нибудь, обдумав что-нибудь, прийти к какому-то решению.

Склонность — постоянное влечение к чему-нибудь.

Склонный — имеющий склонность к чему-нибудь; расположенный к каким-то решениям, действиям.

Скоропалительное, скороспелое (решение) — слишком поспешное, непродуманное.

Скрупулезный — очень тщательный (план, анализ).

Сладострастие — сильное влечение к удовлетворению полового чувства.

Сластолюбивый — то же, что сладострастный.

Следовать — руководствоваться чем-нибудь, поступать подобно кому-то.

Следует — нужно, должно.

Случайно — непреднамеренно, непредвиденно.

Смирение — готовность подчиняться чужой воле.

Смириться — покориться кому- или чему-нибудь, примириться с кем- или чем-нибудь.

Смысл (поступка) — цель, разумное основание.

Собираться — намереваться, предполагать, решить что-нибудь сделать.

Соблаговолить — изъявить желание, согласие.

Соблазн — нечто прельщающее, влекущее; искушение.

Соблазнительный —привлекательный, заманчивый.

Соблазниться — прельститься чем-нибудь, склониться к чему-нибудь.

Совесть — чувство нравственной ответственности за свое поведение перед окружающими людьми, обществом.

Совет — наставление, указание, как поступить.

Советоваться — просить у кого-нибудь совета.

Совладать — справиться (с желанием).

Совратить — побудить сделать ложный шаг, проступок, сбить с правильного пути.

Согласие — разрешение, утвердительный ответ на просьбу.

Согласно — соответственно, сообразно с чем-нибудь.

Согласовать — получить согласие на что-нибудь.

Сознательный — намеренный, совершенный по размышлении, обдуманный; правильно оценивающий.

Сомневаться — испытывать сомнение в ком-, чем-либо, в успехе задуманного.

Соответствующий — подходящий к данному случаю, должный.

Сопоставить — сравнивая, соотнести друг с другом для получения какого-нибудь вывода.

Соразмерить — сделать соразмерным, соответствующим своим возможностям.

Сослаться — указать на кого- или что-нибудь в оправдание или в подтверждение чего-нибудь.

Спонтанный — возникающий вследствие внутренних причин, без непосредственного воздействия извне.

Справиться — побороть (желание, влечение, страсть).

Спроситься — попросить разрешения сделать что-нибудь.

Средство — предмет, способ удовлетворения потребности, достижения цели.

Ставить (задачу) — предлагать для осуществления.

Стимул — побудительная причина, заинтересованность в совершении чего-нибудь.

Столкнуть — заставить вступить в какие-то взаимоотношения, в спор.

Стоящий — имеющий ценность, заслуживающий внимания.

Страстишка — сильное пристрастие, увлечение чем-нибудь (несерьезным или предосудительным).

Страстный — крайне увлекающийся.

Страсть — крайнее увлечение.

Стремиться — сильно желать, настойчиво добиваться.

Стремление — настойчивое желание чего-нибудь добиться.

Строить (планы) — мысленно представлять, создавать модель будущего поведения, деятельности.

Сулить — обещать.

Тащить — заставлять или убеждать пойти куда-нибудь.

Требование — внутренние потребности, запросы; выраженная в решительной, категоричной форме просьба о том, что должно быть выполнено.

Требоваться — быть нужным, необходимым.

Тупик — безвыходное положение.

Тяга — стремление, тяготение к чему-нибудь.

Тяготение — стремление, влечение к кому- или чему-нибудь, потребность в чем-то.

Убедить — заставить поверить чему-нибудь; уговаривая, склонить к чему-нибудь.

Уверить — убедить.

Увещевание — уговаривание; внушение, наставление.

Увещевать — уговаривать, советуя и убеждая.

Увлекательный — занимательный, интересный, способный увлечь.

Увлечение — сильный, большой интерес к чему- или кому-нибудь.

Увлеченность — состояние увлекшегося чем-нибудь.

Увлечься — целиком отдаться какому-нибудь занятию, влюбиться.

Уговорить —убеждая, склонить к чему-нибудь.

Угодно — нужно, желательно.

Угодный — желательный.

Удача — успех, нужный исход дела.

Удовлетворить — исполнить желание.

Указание — наставление, разъяснение, указывающее, как действовать.

Уломать — убедить, уговорить с трудом.

Ультиматум — решительное требование с угрозой применения мер воздействия в случае отказа.

Умоляющий — выражающий просьбу, мольбу.

Умысел — заранее обдуманное намерение.

Умышленный — преднамеренный.

Упереться — упрямо не согласиться на что-нибудь.

Упросить — просьбами побудить сделать что-нибудь.

Упрямиться — упрямо не соглашаться на что-нибудь.

Упрямый — крайне неустойчивый, стремящийся добиться своего, хотя бы вопреки необходимости, здравому смыслу.

Урезонить — уговорить, убедить при помощи каких-то доводов, резонов.

Устраниться — остаться в стороне от какого-то дела, отказавшись от участия в нем.

Устремление — намерение, цель.

Устремленность — тяготение, направленность к чему-нибудь.

Уступить — покориться, согласиться.

Уступчивый — сговорчивый.

Утолить — удовлетворить.

Утратить — лишиться чего-нибудь («утратить интерес»).

Фактор — момент, существенное обстоятельство (например, для принятия решения).

Фанатик — человек, страстно преданный какому-нибудь делу.

Фантазировать — предаваться мечтам, несбыточным предположениям (грезам).

Фантазия — мечта, прихоть.

Хотение — желание.

Хотеть — иметь желание, намерение, ощущать потребность.

Цель — то, к чему стремятся, что надо осуществить.

Ценность — важность, значение.

Ценный — важный, нужный.

Чаяние — надежда, ожидание осуществления желания.

Эгоизм — предпочтение своих, личных интересов интересам других, общественным интересам, пренебрежение ими; себялюбие.

Эгоцентризм — крайняя форма проявления эгоизма.

Экстренный — срочный, спешный, непредвиденный.

Эфемерная (мечта) — мнимая, призрачная, нереальная.

III ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ МОТИВАЦИОННЫЙ СЛОВАРЬ

Без руля и без ветрил — без ясной цели в жизни.

Бить отбой — окончание каких-либо действий; отказ от прежних планов, намерений.

Благодарю покорно *{ирония.)* — «не желаю, отказываюсь от чего-либо».

Брать верх — подчинить; главенство одного довода, потребности над другими.

Брать в свои руки — браться за дело самому; оказывать влияние на кого-либо.

Брать на пушку — действуя обманным путем, добиваться желаемого.

Быть под башмаком — находиться в полной зависимости, подчинении.

Вбивать в голову — настойчиво внушать кому-либо что-либо.

Вгонять в пот — заставлять много трудиться.

Веревки вить — поступать с кем-то так, как хочется, вздумается; подчинять своей воле, своему желанию.

Видеть насквозь — хорошо знать чьи-либо намерения.

Вилять, крутить — колебаться в выборе решения.

Витать (парить) в облаках — бесплодно , мечтать.

Водить на помочах — полностью руководить действиями человека, лишать его свободы действий.

Вольная птица — человек, не стесненный **в** принятии решений, своих поступках, ни от кого не зависящий.

Вольный казак — независимый человек.

Воротить нос — с пренебрежением отказываться, не соглашаться.

Вправить мозги — заставлять кого-либо поступать более обдуманно, благоразумно.

Всеми правдами и неправдами — добиваться осуществления намерения любыми способами, дозволенными и недозволенными.

Все валится из рук — отсутствие желания, охоты делать что-нибудь.

Вскружить голову — вызвать у кого-то чувство любви; лишать возможности трезво и здраво оценивать обстановку, ситуацию.

Встать на дыбы — всячески не соглашаться.

Встречать в штыки — сопротивляться предложению, отказываться.

Вторая натура — потребность, склонность человека.

Входить во вкус — проявляя интерес, постепенно привыкать.

Вывернуться наизнанку — прилагать все силы, чтобы добиться желаемого.

Глаза разгорелись — сильное желание иметь что-либо.

Глас вопиющего в пустыне — призыв, остающийся без ответа.

Гнуть свою линию — настойчиво, упрямо делать по-своему.

Гоняться за двумя зайцами — хотеть, стремиться достичь сразу нескольких целей.

Горячая голова — поступающий опрометчиво, излишне поспешно.

Давать задний ход — отступать от прежних намерений, обещаний, убеждений.

Дальний прицел —далеко идущие замыслы.

Дать маху — упустить какое-то обстоятельство при принятии решения, формировании намерения.

Держать кого-то на привязи — не давать свободы действий.

Держать нос по ветру — беспринципно меняя свои убеждения, приноравливаться, подлаживаться к кому-либо, чемулибо.

Держать ухо востро — вести себя крайне осторожно, осмотрительно, никому не доверяться.

Для него законы не писаны — о том, кто не считается с общепринятыми нормами поведения.

Дуть в свою дудку — действовать в своих интересах.

За здорово живешь — сделать что-то для кого-то без видимой для себя выгоды, причины.

За **милую душу** — с большим желанием, очень охотно.

За уши не оттянешь — очень вкусная, возбуждающая аппетит еда.

Заварить кашу — затевать какое-либо хлопотное или неприятное дело.

Заглядывать в душу — стараться понять мотивы поступка, сокровенные желания.

Задирать хвост — перестать повиноваться, подчиняться кому-нибудь.

Зажать в кулак — держать кого-то в полном повиновении, подчинении.

Закрывать глаза — намеренно не замечать чего-либо важного, вступающего в противоречие с имеющимися моральными принципами, инструкциями и т. п.

Закусывать удила — в состоянии запальчивости действовать не зная удержу, не считаясь ни с чем.

Запретный плод — что-либо заманчивое, но запрещенное, недозволенное.

Затыкать рот — заставлять молчать.

Золотая середина — образ поведения, при котором избегаются крайности, рискованные решения.

Играть с огнем — действовать неосмотрительно, не считаясь с опасностью.

Идти на поводу — принимать решения и действовать несамостоятельно, слепо подчиняться чьей-либо воле.

Идти по стопам — следовать чьему-либо примеру.

Идти своей дорогой — поступать, действовать независимо, самостоятельно.

Из-под палки — делать что-либо по принуждению.

Как Бог на душу положит — решать небрежно, как вздумается, как случится

Как об стенку горох — ничего, никакие доводы не действуют на кого-то

Как с гуся вода — все нипочем, совершенно безразлично, решительно ничего не действует.

Как сонная муха — делать что-либо без всякого желания, вяло, неторопливо

Какая муха укусила — не объяснить поведения кого-либо.

Калачом не заманишь — никаким способом, ничем не зазовешь.

Каша заваривается — затевается хлопотное, сложное, неприятное дело

Кишка тонка — низкая оценка возможностей для исполнения желания

Крепок задним умом — о том, кто не способен вовремя, а не после, задним числом, принимать нужное решение.

Куда ветер дует — о поведении человека, не имеющего твердых убеждений и принципов, о приспособленце.

Легок на подъем — о том, кто охотно откликается на предложение пойти или поехать куда-нибудь.

Лезть в чужую душу — бестактно вмешиваться в чужую жизнь, узнавать или предугадывать чьи-либо желания, намерения, мысли, чувства, настроение

Лезть на рожон — предпринимать что-то заведомо рискованное.

Ловить на слове — заставлять выполнить обещанное.

Ломать голову — стараться разрешить противоречия при принятии решения, формировании намерения.

Ломать копья — с жаром спорить, отстаивать свою позицию, принимая коллективное решение.

Ломиться в открытую дверь — доказывать то, что другим хорошо известно.

Любить без памяти — страстно увлекаться кем-, чем-нибудь.

Махнуть рукой — оставить попытки убедить человека в чем-либо.

Метать бисер перед свиньями — серьезно разъяснять, доказывать невеждам что-либо.

Море по колено — все нипочем, ничего не пугает, не значит.

Мутить воду — сбивать с толку.

На аркане не затащишь — силой, просьбами, убеждениями и т. п. не заставить человека пойти (зайти) куда-то.

На мякине не проведешь — не заставить обманом, хитростью что-то сделать.

На руку — совпадает с чьими-то интересами.

На свой страх и риск — целиком полагаться на себя при принятии решения.

Наломать дров — совершить под влиянием эмоций необдуманный поступок.

Наобум Лазаря — не рассчитав как следует, наугад.

Наступать на горло — заставлять кого-то поступать так, как хочется, выгодно кому-то.

Наступить на горло собственной песне — сознательно, во имя высокой цели подавить свое стремление.

Находиться между двух огней — об опасности, грозящей с двух сторон; необходимость при принятии решения выбирать из двух одинаково нежелательных вариантов.

Находиться на точке замерзания — оставаться на одном месте; откладывать принятие решения.

Не моргнув глазом — долго не раздумывая.

Не мудрствуя лукаво — долго не раздумывая, не углубляясь в обстоятельства при принятии решения.

Не тянет — нет желания делать что-либо.

Ни за какие коврижки — ни в коем случае; решительный отказ.

Ни за что на свете — ни при каких обстоятельствах, ни в коем случае.

Ни за что ни про что — без всякой причины.

Ни под каким видом — ни при каких условиях, ни за что.

Ни с того ни с сего — неожиданно, без видимых причин.

Ничего не попишешь — необходимость смириться с чем-либо, отсутствие другого выхода.

Ничтоже сумняшеся — нисколько не колеблясь, ни перед чем не останавливаясь.

Огород городить — затевать какое-то необоснованно сложное, хлопотное дело.

Одним росчерком пера — решить вопрос, не вникая в существо дела.

Опустить руки — согласиться с обстоятельствами, покориться им, потеряв надежду, впав в отчаяние.

От ворот поворот — полный, решительный отказ в чем-либо.

От нечего делать — от безделья, скуки, за неимением более серьезного дела.

Отбиваться руками и ногами — наотрез отказываться от чего-то.

Отбиться от дома — не интересоваться домашними делами.

Отбиться от рук — перестать слушаться, подчиняться.

Откладывать в долгий ящик — отложить принятие решения на неопределенное время.

Открывать глаза — выводить кого-либо из заблуждения, показать истинную сущность кого-то или чего-то, влияя таким образом на принимаемые решения и поступки.

Отходить на задний план — становиться не столь важным, интересным, значительным.

Очертя голову — поступать слишком необдуманно, безрассудно, опрометчиво.

Палка о двух концах — намерение, которое может кончиться хорошо или плохо.

Пиши пропало — прогнозирование неизбежности неудачи.

Плыть по течению — действовать пассивно, целиком подчиняясь создавшимся условиям.

Плыть против течения — действовать наперекор всему.

Плясать под чью-то дудку — во всем подчиняться кому-то.

По образу и Подобию — по примеру кого-либо,

По старой памяти — из чувства прежней дружбы, под влиянием воспоминаний о прошлом.

Побойся Бога! — «опомнись, одумайся!». Предостережение от необдуманного поступка.

Повернуть на сто восемьдесят градусов — очень резко изменить свое намерение.

Поворачивать оглобли — отказывать резко кому-либо.

Поворачиваться лицом — проявлять живой интерес.

Подобрать ключи — найти верный подход к кому-либо.

Подводные камни — скрытые противоречия, затруднения.

Поддавать жару — подбадривать, воодушевлять, заставлять действовать активнее.

Поднять руку (на кого-то) — обнаружить стремление ударить или убить кого-то.

Подписываться обеими руками — охотно соглашаться с чем-либо.

Пойти на попятную — отказываться от своего прежнего решения, согласия, данного обещания.

Ползать на коленях — униженно и настойчиво просить, добиваться согласия.

Получить карт-бланш — получить полную свободу действий, принятия решений.

Пороть горячку — действовать с излишней поспешностью, не продумав все до конца.

Поставить все с ног на голову — оценивать ситуацию неправильно, искаженно.

Поставить крест (на чем-то, на ком-то) — отказаться от намерения чего-то добиться.

Притягивать за уши — использовать необоснованные доводы.

Прищемить хвост — заставить кого-то подчиниться.

Пройти мимо — не обратить внимания на важное для принятия решения обстоятельство.

Пропускать сквозь пальцы — намеренно не обращать внимания, не придавать значения чьим-то доводам.

Пропустить мимо ушей — не прислушаться к чьим-либо доводам.

Просится на язык — желание что-то сказать, вспомнить.

Пуститься во все тяжкие — прибегать к любым (чаще недозволенным) средствам для достижения желаемого.

Путать все карты — расстраивать своим вмешательством чьи-либо планы, замыслы.

Путеводная нить — то, чем руководствуются при принятии решения, формировании намерения.

Пушкой не прошибешь — ничем не убедить.

Развязать себе руки — получить полную свободу действий, принятия решений.

Рука не поднимается — не хватает решимости осуществить задуманное.

Руки опускаются — пропадает всякое желание что-либо делать.

Руки чешутся — сильное желание приступить к задуманному, к тому, что нравится.

С **бухты-барахты** — делать что-либо совершенно необдуманно.

С закрытыми глазами — не осознавая цели, неосмотрительно.

С кондачка — поступать несерьезно, легкомысленно.

С легкой руки — сделать что-то по примеру, совету, инициативе кого-то.

С места в карьер — начать делать что-то не долго думая, сразу, без особых приготовлений.

С открытыми глазами — ясно осознавать цели, пути.

С руками оторвать — охотно приобрести, купить что-то.

Садиться верхом — заставлять кого-либо исполнять свои желания, командовать им.

Садиться на голову — полностью подчинять кого-либо своему влиянию, ставить в зависимость.

Связывать по рукам и ногам — лишать свободы действий, поступков.

Семь пятниц на неделе — частая смена своих решений, намерений.

Сидеть гвоздем в голове — неотвязное желание, влечение.

Скрепя сердце — неохотно, вопреки желанию.

Слуга покорный — «решительно отказываюсь».

Слюнки текут — сильное желание съесть, выпить что-либо вкусное.

Смотреть чьими-то глазами — во всем подчиняться, следовать кому-то.

Согнуть (скрутить) в бараний рог — держать в повиновении, смирить строгостью, притеснениями.

Сойти с ума — делать глупые поступки, не давать себе в них отчета.

Спит и видит — страстное желание чего-то; мечта.

Ставить на карту — идти на крайний риск, надеясь добиться чего-либо.

Ставить на колени — заставить подчиниться, покориться.

Стоит только глазом моргнуть — стоит только пожелать, захотеть.

Стоять на одном — строго, упорно придерживаться одного мнения, не уклоняться от него.

Стоять на своем — добиваться выполнения своих требований.

Строить воздушные замки — создавать нереальные, невыполнимые планы.

Строить на песке — опираться при принятии решения, формировании намерения на ненадежные данные.

Сыт по горло — удовлетворение сверх всякой меры, пресыщение чем-либо.

Так и быть — согласие с предложением.

Терять голову — не знать от волнения, как поступить, что делать.

Терять почву под ногами — терять уверенность в себе, лишаться возможности трезво оценивать ситуацию, действительность.

Тянуть волынку — умышленно затягивать решение какого-либо вопроса.

Ум за разум заходит — не в состоянии разумно рассуждать, принять правильное решение при наличии нескольких вариантов.

Умывать руки — отказываться от участия в чем-либо, устраняться от ответственности.

Уписывать, уплетать — есть с большим желанием, аппетитом.

Ухватиться обеими руками — охотно согласиться с предложением, проявить готовность воспользоваться им.

Хватать за горло — грубо принуждать к чему-либо.

Хлебом не корми — о чьем-нибудь сильном увлечении, желании.

Хоть бы что — ничего не действует на кого-либо.

Хоть кол на голове теши — невозможность убедить, втолковать, объяснить.

Черт (бес) попутал— поддаться соблазну, искушению.

Шагу ступить нельзя — отсутствие возможности свободно действовать, поступать.

Шагу ступить не может — не может (не смеет) принять решения без помощи, совета со стороны других.

IV МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ И МОТИВОВ

1. МЕТОДИКА «ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОЗНАННОСТИ РАЗЛИЧНЫХ КОМПОНЕНТОВ МОТИВА»

Методика разработана А. В. Ермолиным и Е. П. Ильиным. Исходный материал методики — бланк, на котором напечатаны два варианта заданий: вариант А — неоконченные предложения, вариант Б — вопросы-сюжеты.

Вариант А

Инструкция

Возьмите тетрадный листок (опросный лист) и подпишите его, поставьте дату, возраст, пол. Ваша задача — поставить номер зачитываемого неоконченного предложения и рядом с ним написать его окончание, представив себя в приведенной ситуации. Если вы никогда не попадали в такую, то предположите, как бы вы поступили в данном случае.

Неоконченные предложения

1. Хотя я пою не очень хорошо, я согласился спеть на школьном вечере, потому что...
2. Хотя я не дружу с Петей, я согласился навестить его дома, когда он заболел, потому что...
3. Хотя я неважный спортсмен, я участвовал в соревнованиях, потому что...
4. Хотя на улице было холодно, я, несмотря на уговоры родителей, не надел шапку, потому что...
5. Несмотря на то что вода в озере была холодной, я искупался, так как...
6. Несмотря на то что я хотел спать, я продолжал решать задачку, потому что...
7. Я захотел пить и пошел на кухню, чтобы...

Вариант Б

Инструкция

Вам предлагаются для обдумывания шесть различных жизненных ситуаций. Поставьте номер зачитываемого вопроса-сюжета, представьте себя действующим лицом каждого сюжета и дайте ответы на вопросы (в письменном виде на обратной стороне того же листка).

Вопросы-сюжеты

1. Ты сидишь на уроке и пишешь. Твой сосед сзади решил поразвлечься и стал чем-то щекотать твою шею. Наконец, тебе это надоело, ты взял книжку и ударил его по голове. В этот

момент оборачивается учительница и строго говорит: «Иванов, почему ты ударил Петрова?»
Что ты ответишь?

2. На улице скользко. Ты подошел к старушке и помог ей дойти до магазина.
Почему ты это сделал?
3. Девочка показала тебе язык, а ты в ответ на это назвал ее дурой. Учительница услышала это и сделала тебе замечание.
Что ты скажешь учительнице в свое оправдание?
4. Ты сидишь на стадионе, где идут соревнования по бегу. Когда побежал твой одноклассник, ты стал кричать: «Леша, давай!».
Зачем ты стал кричать?
5. Ты сидишь на концерте. Тебе не понравилось, как спел песню певец, и ты стал свистеть. На тебя осуждающе посмотрели рядом сидящие.
Что ты им ответишь в свое оправдание?
6. Ты не приготовил домашнее задание и, придя в класс, попросил соседку по парте дать его списать. Она ответила: «Самому надо было делать». Ты обиделся и обругал ее, а товарищи стали укорять тебя.
Что ты им скажешь в свое оправдание?

Обработка результатов

В своих опросных листах испытуемые дают самые разные ответы, затрагивающие различные компоненты структуры мотива. В результате проведенного контент-анализа их была сконструирована классификационная матрица, состоящая из четырех групп (категорий) ответов.

1. Ответы, не затрагивающие структуру мотива:
— ссылка на внешние обстоятельства (на улице было жарко, тепло, холодно; он мешает, отвлекает, он первый начал; попросили, заставили, пригласили и т. д.); обозначение действия (я бы промолчал, ничего не ответил, извинился); шифр — Вне;
2. Ответы, относящиеся к «потребностному блоку»:
— потребности (хотел есть, пить; хотел показать, проверить себя); шифр — П;
— влечения (влекло, манило, привлекало); шифр — Вл;
— интересы (заинтересовало, было любопытно узнать, интересно); шифр — Ин;
— долженствование, необходимость (надо получить зачет, отметку; должен это сделать, было необходимо, не мог отказать); шифр — Д;
— мотивационная установка (обещал, давно хотел, появился повод, это моя обязанность); шифр — Му.
3. Ответы, относящиеся к «внутреннему фильтру»:
— нравственный контроль декларируемый (нельзя отрываться от коллектива, не хотел подвести товарищей, переживаю (болею) за свою команду, старость надо уважать и т. д.); шифр — НКд;
— нравственный контроль недекларируемый (поставил себя на его место, ему одному плохо, мог упасть, никто не хотел этого делать, а кому-то надо; должен же это кто-то сделать; он мой товарищ); шифр — Нкн;
— предпочтение по внешним признакам (некрасиво на мне смотрится, мне так больше идет и т. д.); шифр — Пр внеш.;
— внутреннее предпочтение — склонности (мне нравится, я люблю это делать и т. д.); шифр — Пр внут.;
— оценка психических (эмоциональных) состояний (надоело, скучно, страшно, боюсь и т. д.); шифр — Ос;
— оценка своих возможностей (я закаленный, сильный, смелый; я смогу это сделать, я это умею; мне не доставит это много хлопот); шифр — Ов;

— оценка условий и предстоящих усилий, затрат энергии (привык, это не трудно, мне это не под силу, нет возможности, средств и т. д).; шифр — Оу;
— прогнозирование последствий (могу получить двойку, завтра спросят, могу победить, это может привести к...); шифр — Пп.

4. Ответы, относящиеся к целевому блоку:
— опредмеченные действия (налить воды, взять хлеб, включить свет, купить продукты, помочь сделать уроки и т. д.); шифр — Од;
— процесс удовлетворения потребности (попить, поесть, отдохнуть, получить удовольствие и т. д.); шифр — Пуп;
— потребностная (смысловая) цель (получить хорошую отметку, заслужить похвалу, утолить жажду, голод; доказать себе, что могу и т. д.); шифр — Цп.

На основании этих категорий ответов полученные данные заносятся в матричную таблицу:

Вне	П	Вл	Ин	Д	Му	НКд	НКн	Пр внеш	Пр внут	Ос	Ов	Оу	Пп	Од	Пуп	Цп
+	++			+		+		+			+	+		+		+

Выводы

Анализируя ответы каждого опрошенного, можно узнать, насколько полно он учитывает все обстоятельства (мотиваторы) или же ориентируется только на одно из них, склонен ли он больше ориентироваться на внешние обстоятельства или на внутренние факторы, насколько глубоко он пытается проникнуть в основание своих поступков и действий, т. е насколько полно отражается в его сознании структура мотива, насколько обоснованно принимаются им решения.

2. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ВЫРАЖЕННОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Предлагаемые методики в основном выявляют не актуализированные потребности (проявляющиеся «здесь и сейчас»), а потребности, присущие данному человеку, или потребности, ставшие чертами (свойствами) личности, личностными диспозициями, сформировавшимися на базе потребностей.

Методика «Потребность в общении»

Методика разработана Ю. М. Орловым (1978).

Инструкция

Сейчас вам прочтут ряд положений. Если вы с ними согласны, то рядом с номером положения напишите на своем листочке «да», если не согласны, напишите «нет».

Текст опросника (перечень утверждений)

1. Мне доставляет удовольствие участвовать в различного рода торжествах
2. Я могу подавить свои желания, если они противоречат желаниям моих товарищей
3. Мне нравится высказывать кому-либо свое расположение.

4. Я больше сосредоточен на приобретении влияния, чем дружбы.
5. Я чувствую, что в отношении к моим друзьям у меня больше прав, чем обязанностей.
6. Когда я узнаю об успехе своего товарища, у меня почему-то ухудшается настроение.
7. Чтобы быть удовлетворенным собой, я должен кому-то в чем-то помочь.
8. Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди товарищей по работе.
9. Мои друзья мне основательно надоели.
10. Когда я делаю плохую работу, присутствие людей меня раздражает.
11. Прижатый к стене, я говорю лишь ту долю правды, которая, по моему мнению, не повредит моим друзьям и знакомым.
12. В трудной ситуации я больше думаю не столько о себе, сколько о близком человеке.
13. Неприятности у друзей вызывают у меня такое состояние, что я могу заболеть.
14. Мне приятно помогать другим, если даже это доставит мне значительные хлопоты.
15. Из уважения к другу я могу согласиться с его мнением, даже если он не прав.
16. Мне больше нравятся приключенческие рассказы, чем рассказы о любви.
17. Сцены насилия в кино внушают мне отвращение.
18. В одиночестве я испытываю тревогу и напряженность больше, чем когда я нахожусь среди людей.
19. Я считаю, что основной радостью в жизни является общение.
20. Мне жалко брошенных собак и кошек.
21. Я предпочитаю иметь поменьше друзей, но более мне близких.
22. Я люблю бывать среди друзей.
23. Я долго переживаю ссоры с близкими.
24. У меня определенно больше близких людей, чем у многих других.
25. Во мне больше стремления к достижениям, чем к дружбе.
26. Я больше доверяю собственным интуиции и воображению в мнении о людях, чем суждению о них других людей.
27. Я придаю больше значения материальному благополучию и престижу, чем радости общения с приятными мне людьми.
28. Я сочувствую людям, у которых нет близких друзей.
29. По отношению ко мне люди часто неблагодарны.
30. Я люблю рассказы о бескорыстной дружбе и любви.
31. Ради друга я могу пожертвовать всем.
32. В детстве я входил в одну «тесную» компанию.
33. Если бы я был журналистом, мне нравилось бы писать о дружбе.

Обработка результатов. Ключ к опроснику

Ответ по каждому пункту оценивается в 1 балл. Баллы проставляются только при ответе «да» по следующим пунктам: 1, 2, 7, 8, 11-14, 17-24, 26, 28, 30-33; только при ответе «нет» — по пунктам 3-6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

Определяется сумма баллов, полученных при ответах «да» и «нет».

Выводы

Чем больше сумма, тем больше потребность в общении.

Методика «Оценка потребности в одобрении»

Стремление заслужить похвалу, одобрение является одной из значимых потребностей человека. Выявлению этой потребности служит шкала мотивации одобрения, разработанная американскими психологами Дугласом П. Крауном и Дэвидом А. Марлоу

(1960, 1964). Она позволяет определить косвенную меру потребности человека в одобрении других людей. Чем выше эта потребность, тем больше поведение испытуемого, по крайней мере на вербальном уровне, соответствует одобряемому образцу Такие люди не возражают против неинтересной работы, сдерживают свои агрессивные реакции, в целом более конформны, податливы социальным воздействиям. У них имеется повышенная потребность в общении.

Русский вариант опросника разработан Ю. Л. Ханиным (1974). Из общего количества вопросов шкалы мотивации одобрения оставлено 20.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. Если данное утверждение совпадает с вашим личным мнением, то ответьте «да», если не совпадает — то ответьте «нет».

Текст опросника

1. Я внимательно читаю документ, прежде чем его подписываю.
2. Я не испытываю колебаний, когда кому-нибудь нужно помочь в беде
3. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.
4. Дома я веду себя за столом так же, как и в ресторане.
5. Я никогда не испытываю ни к кому сильных симпатий.
6. Был случай, когда я бросил что-то делать, потому что не был уверен в своих силах.
7. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих.
8. Я всегда внимательно слушаю собеседника, кто бы он ни был.
9. Был случай, когда я придумывал вескую причину, чтобы оправдаться.
10. Случалось, что я пользовался оплошностью человека.
11. Я всегда охотно признаю свои ошибки.
12. Иногда, вместо того чтобы простить человека, я стараюсь отплатить ему тем же.
13. Были случаи, когда я настаивал на том, чтобы делали по-моему.
14. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.
15. У меня никогда не возникает досады, когда высказываемое мнение противоположно моему.
16. *Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что взять с собой.*
17. Были случаи, когда я действительно завидовал удаче других.
18. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с просьбами.
19. Когда у людей неприятности, я иногда думаю, что они получили их по заслугам.
20. Я никогда никому с умыслом не говорил неприятных вещей.

Обработка результатов и выводы. Ключ к опроснику

Ответ по каждой позиции оценивается в 1 балл. Баллы проставляются только за ответ «да» по следующим позициям: 1-5, 8, 11, 14-16, 20, и только за ответ «нет» — по позициям 6,7,9, 10, 12, 13, 17-19.

Общий итоговый показатель потребности в одобрении получают суммированием всех полученных баллов. Чем он выше, тем больше потребность в одобрении. Она показывает степень зависимости субъекта от благоприятных оценок со стороны других людей, его ранимость и чувствительность к межличностным влияниям и влияниям среды.

При суммарном показателе 13 баллов и выше — высокий уровень потребности одобрения, 10-12 баллов — средний уровень потребности, ниже 10 баллов — низкий уровень.

Высокий показатель отражает привычный стиль реагирования, а также особенности ожиданий субъекта в ситуации оценки со стороны других.

Низкий суммарный показатель свидетельствует о том, что собственные убеждения субъекту дороже, а также о его независимости от группы. Он конфликтен и не податлив социальному влиянию, не стремится походить на образец.

Методика «Измерение художественно-эстетической потребности»

Разработана В. С. Аванесовым.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. Если данное утверждение совпадает с вашим личным мнением, то ответьте «да», если не совпадает — то ответьте «нет».

Текст опросника

1. Думаю, что вполне можно обойтись без общения с произведениями искусства.
2. Я не люблю стихов.
3. Я коллекционирую записи классической музыки.
4. Считаю участие в кружках художественной самодеятельности пустой тратой времени.
5. В театр я не пойду без приятной компании, если даже спектакль меня привлекает.
6. Классической музыке я предпочитаю эстраду.
7. Мне кажется, что люди притворяются, утверждая, что им нравится симфоническая музыка.
8. Высказывание «Архитектура — застывшая музыка» кажется мне надуманным.
9. Немой кинофильм смотреть скучно.
10. Думаю, что хороший инженер гораздо полезнее обществу, чем композитор.
11. Если бы я был журналистом, я предпочел бы писать о происшествиях, чем об искусстве.
12. Выбирая между спортивной и художественной гимнастикой, я предпочел бы первую.
13. Наука учит человека больше, чем искусство.
14. Я больше люблю экранизации литературных произведений, чем сами эти произведения.
15. Прослушивание классической музыки снимает мое плохое настроение.
16. Считаю, что опера изживает себя.
17. Думаю, что эстрада становится самым популярным видом искусства.
18. Я собираю художественные альбомы и репродукции.
19. Находясь в компании, я обычно не участвую в разговорах об искусстве.
20. Любовь ученого к искусству способствует его научной деятельности.
21. Мне нравятся старинные романсы.
22. Мне нравятся больше люди рассудительные, чем эмоциональные.
23. В наше время бальные танцы просто смешны.
24. Я очень люблю смотреть и слушать радио- и телепередачи о композиторах, актерах, режиссерах, художниках.
25. В свободное время я постоянно занимаюсь живописью, лепкой, игрой на музыкальных инструментах, сочинением стихов, художественной вышивкой и т. д.
26. Я бы занялся искусством, если бы у меня было побольше свободного времени.
27. Я постоянно бываю в театрах.
28. Я участвую в кружках художественной самодеятельности.
29. Мне не нравится классический балет.
30. Я читаю книги по искусству.
31. Мне кажется, что нет необходимости смотреть в театре тот спектакль, который уже транслировался по ТВ.
32. Я хотел бы работать в профессиональном искусстве.

Ключ к опроснику, обработка результатов и выводы

О художественно-эстетической потребности говорят ответы «да» по утверждениям 3,15, 18, 20, 21, 24-28, 30, 32 и ответы «нет» — по утверждениям 1, 2, 4-14, 16, 17, 19, 22, 23, 29,

31. Каждый ответ оценивается в 1 балл. Сила потребности определяется суммой набранных баллов за ответы «да» и «нет» по указанным утверждениям.

Адаптированная методика «Диагностика потребности в поисках ощущений»

Разработана М. Цукерманом.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений, которые объединены в пары. Из каждой пары необходимо выбрать одно, которое наиболее характерно для вас, и отметить его в бланке соответствующей буквой.

Текст опросника

1. а) Я бы предпочел работу, требующую многочисленных разъездов, путешествий.
   б) Я бы предпочел работать на одном месте.
2. а) Меня взбадривает свежий, прохладный день.
   б) В прохладный день я не могу дождаться, когда попаду домой.
3. а) Мне не нравятся парфюмерные запахи,
   б) Мне нравится запах некоторых духов.
4. а) Я рискнул бы попробовать какой-нибудь наркотик, чтобы испытать новые ощущения.
   б) Я не стал бы пробовать наркотик, так как не испытываю потребность в каких-то особенных ощущениях.
5. а) Я бы предпочел жить в стабильном обществе, без революций и потрясений,
   б) Я бы предпочел жить в смутные дни истории страны.
6. а) Я не могу понять людей, которые любят ездить на большой скорости,
   б) Я люблю ездить быстро, так как меня это возбуждает.
7. а) Я люблю риск, азарт.
   б) Я не люблю рискованные мероприятия и действую по принципу «семь раз отмерь и один раз отрежь».
8. а) Споры по политическим или мировоззренческим вопросам меня не увлекают.
   б) Я люблю поспорить, это меня возбуждает.
9. а) Я не люблю однообразную деятельность, она меня усыпляет.
   б) Я спокойно отношусь к однообразной работе.
10. а) Я бы не хотел оказаться загипнотизированным.
    б) Я хотел бы попробовать быть загипнотизированным.
11. а) Наиболее важная цель в жизни — жить на полную катушку и взять от жизни столько, сколько возможно.
    б) Счастье — это спокойная жизнь.
12. а) В холодную воду я вхожу постепенно, дав себе время привыкнуть к ней.
    б) Я люблю сразу нырнуть в холодную воду, чтобы ощутить обжигающее чувство.
13. а) Я могу с удовольствием каждый раз слушать передаваемые по радио популярные песни.
    б) Мне быстро надоедают популярные песни.
14. а) Худший недостаток человека — быть всегда веселым, легкомысленным.
    б) Худший недостаток человека — быть скучным, занудой.
15. а) Мне бы понравилось ездить на мотоцикле «с ветерком».
    б) Люди, ездящие на мотоцикле с большой скоростью, — самоубийцы.
16. а) Я больше предпочитаю людей спокойных, даже «отрегулированных».
    б) Я предпочитаю эмоционально-выразительных людей, даже если они немного не уравновешенны.

Бланк для ответов

№°	а	б	№	а	б	№	а	б	№	а	б
1			**5**			**9**			**13**		
2			**6**			**10**			**14**		
3			**7**			**11**			**15**		
4			**8**			**12**			**16**		

Обработка результатов

Полученные ответы соотносятся с ключом:

1	а	5	б	9	а	13	б
2	а	6	б	10	б	14	б
3	б	7	б	11	а	15	а
4	б	8	б	12	б	16	б

Каждый ответ, совпавший с ключом, оценивается в 1 балл. Полученные баллы суммируются.

Выводы

Высокий уровень потребности в ощущениях (11-16 баллов) означает наличие влечения, возможно бесконтрольного, к новым «щекочущим нервы» впечатлениям, что часто может провоцировать субъекта на участие в рискованных мероприятиях и авантюрах.

Средний уровень потребности в ощущениях (6-10 баллов) свидетельствует об умении контролировать эту потребность, об умеренности в ее удовлетворении, т. е., с одной стороны — об открытости новому опыту, с другой — о сдержанности и рассудительности в определенные моменты жизни.

Низкий уровень потребности в ощущениях (0-5 баллов) означает присутствие предусмотрительности и осторожности в ущерб получению новых впечатлений и информации. Человек с таким показателем предпочитает стабильность и упорядоченность неизвестному и неожиданному.

Методика «Познавательная потребность»

Предложена В. С. Юркевичем и предназначена для учителей, которые на основе наблюдений и бесед с другими учителями, с родителями школьников должны выбрать ответы на вопросы следующей анкеты:

№ п/п	Вопрос	Возможные ответы	Балл
1	Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (час-полтора — для младшего школьника, несколько часов подряд — для подростков)?	а)часто б) иногда в) очень редко	5 3 1
2	Что предпочитает школьник, когда задан вопрос на сообразительность?	а) помучиться, но самому найти ответ б) когда как в) получить готовый ответ от других	5 3 1

№ п/п	Вопросы	Возможные ответы	Балл
3	Много ли читает школьник дополнительной литературы?	а) постоянно, много б) иногда много, иногда ничего не читает в) мало или совсем ничего не читает	5 3 1
4	Насколько эмоционально ученик относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?	а)очень эмоционально б) когда как в) эмоции ярко выражены (по сравнению с другими ситуациями)	5 3 1
5	Часто ли задает вопросы?	а)часто б) иногда в) очень редко	5 3 1

Обработка результатов

Ответы оцениваются в соответствии с таблицей. Полученные баллы суммируются..

Выводы

Интенсивность познавательной потребности определяется суммой баллов: 17-25 баллов— потребность выражена сильно, 12-16 баллов— умеренно, меньше 12 баллов — слабо.

Графический тест «Определение потребности в активности»

Тест разработан Е. П. Ильиным (1972) и показывает уровень внутреннего энергетического потенциала человека для проявления им активности.

Тест основан на определении дифференцированных пространственных порогов при увеличении и уменьшении амплитуд движений руки по отношению к эталонной (выбранной испытуемым или заданной экспериментатором) амплитуде. У лиц с высоким энергетическим потенциалом дифференциальные пороги при увеличении эталонной амплитуды движения больше, чем при уменьшении эталонной амплитуды. Улице низким энергетическим потенциалом наблюдается обратная закономерность.

Инструкция (проведение тестирования)

Испытуемый, сидя за столом, с закрытыми глазами чертит на листке бумаги небольшую горизонтальную линию (до 2, 5 см), которая для последующих движений будет эталонной. Затем, не открывая глаз, под этой линией он должен начертить линию чуть длиннее. Это повторяется четыре раза, и каждый раз эталон испытуемый выбирает заново. В следующей серии испытуемый, начертив небольшую линию (также до 2,5 см), в повторном движении должен постараться начертить линию, чуть короче первой. Пробы с уменьшением амплитуд движений руки тоже повторяются четыре раза, причем и в этом случае каждый раз эталон выбирается заново. Затем все это проделывается на больших амплитудах движений (чертятся при закрытых глазах линии, равные 5-7 см). Весь порядок начертания линий такой:

Начертить небольшую линию
Начертить линию чуть длиннее
И так еще три раза.

Начертить небольшую линию
Начертить линию чуть короче
И так еще три раза.

Начертить большую линию
Начертить линию чуть длиннее
И так еще три раза.
Начертить большую линию
Начертить линию чуть короче
И так еще три раза.

Обработка результатов и выводы

Измеряется длина каждой линии и определяется, сколько миллиметров каждый раз прибавлял испытуемый к эталону и сколько убавлял. Если ему это в каких-то попытках сделать не удалось (разница равна нулю или отрицательна), то эти попытки во внимание не принимаются.

Суммируются отдельно: а) все значения увеличения длины линий при малых амплитудах движений руки (сумму обозначим — «а»), б) все значения уменьшения при малых амплитудах («б»), в) все значения увеличения при больших амплитудах («в»), г) все значения уменьшения при больших амплитудах («г»).

После этого сравнивают «а» — с «б» и «в» — с «г». Если «а» больше «б» и «в» больше «г», то у обследованного имеется высокая потребность в активности; если «б» больше «а» и «г» больше «в», то у обследованного имеется низкая потребность в активности. Если «а» больше «б», а «г» больше «в», то у обследованного имеется средняя потребность в активности. Вариант: «а» < «б» и «в» > «г» свидетельствует о временном парабиотическом состоянии обследованного, вызванного утомлением, недосыпанием и прочими причинами. Исследование следует тогда повторить в другой день.

Цветовой тест Люшера (сокращенный вариант)

Каждый цвет несет в себе определенный энергетический заряд, вызывает у человека как физиологический, так и психологический эффект. Поэтому, в зависимости от состояния человека (ситуативного и долговременного), он может предпочитать различные цвета. Например, X. Айзенк утверждает, что яркие цвета предпочитают субъекты с высокой активностью.

Тест Люшера и основан на том, что выбор цвета нередко отражает направленность испытуемого на определенную деятельность, на удовлетворение потребностей, отражает его функциональное состояние По Люшеру, основные цвета символизируют следующие психологические потребности:

синий — потребность в удовлетворенности, спокойствии, устойчивой положительной привязанности;
зеленый — потребность в самоутверждении;
красный — потребность активно действовать и добиваться успеха;
желтый — потребность в перспективе, надеждах на лучшее, мечтах.

Инструкция

Испытуемый раскладывает цветные карточки стандартного образца (4 — с указанными выше основными цветами и 4 — с дополнительными: фиолетовым, коричневым, черным и серым) в определенном порядке: сначала цвет, который нравится более всего, затем цвет, стоящий по привлекательности следующим, и т. д. с таким расчетом, что последним будет

цвет, вызывающий наименьшую симпатию (или даже антипатию). Таким образом, образуется 8 позиций по числу цветных карточек.

Выводы

Если основные цвета находятся на 1-5-х позициях, то считается, что у человека потребности, соответствующие этим цветам, в известной мере удовлетворяются, если же на 6-8-х позициях, то имеется напряжение из-за их неудовлетворенности.

Методика «Мотивация аффилиации»

Методика (тест) А. Меграбяна в модификации М. Ш. Магомед-Эминова предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотиваторов, входящих в структуру мотивации аффилиации, — стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО). Тест состоит, соответственно, из двух шкал: СП и СО.

Инструкция

Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. При согласии с утверждением рядом с его цифровым обозначением ставьте на бланке для ответа знак «+»(«да»), при несогласии — знак «-»(«нет»). При прочтении (или прослушивании) утверждения не тратьте много времени на обдумывание ответов. Давайте тот ответ, который первым пришел вам на ум.

В тесте нет «хороших» или «плохих» ответов, поэтому не старайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Выражайте свое мнение искренне.

Текст опросника для шкалы СП

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то предпочитаю быть на людях, чем оставаться в одиночестве
3. Я предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, чем общительным и дружелюбным.
4. Я меньше, чем большинство людей, нуждаюсь в близких друзьях.
5. О своих переживаниях я говорю людям скорее часто и охотно, чем редко и в особых случаях.
6. От хорошего фильма я получаю больше удовольствия, чем от большой компании
7. Мне нравится заводить как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят превыше дружбы.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я не просто здороваюсь, проходя мимо, а стараюсь перекинуться с ним парой слов.
13. Независимость и свободу от других я предпочитаю прочным дружеским узам.
14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.
15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.
16. Я не доверяю слишком открытому проявлению дружеских чувств.
17. У меня очень много близких друзей.
18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем не важно, нравлюсь я им или нет.
19. Индивидуальные развлечения я предпочитаю групповым

20. Открытые эмоциональные люди привлекают меня больше, чем серьезные, сосредоточенные.
21. Я скорее прочту интересную книгу или посмотрю телевизор, чем проведу время на вечеринке.
22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем наслаждаться видами и посещать достопримечательности в одиночестве.
23. Мне легче решить трудный вопрос, когда я обдумываю его один, чем когда обсуждаю с другими.
24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать только на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.
25. Даже в компании мне трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.
26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю широкий круг знакомых.
27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка.
28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.
29. Когда у меня плохое настроение, Я скорее стараюсь не показывать своих чувств, чем пытаюсь с кем-нибудь поделиться.
30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в веселой компании.

Текст опросника для шкалы СО

1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.
2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не ухожу первым.
3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал противоречить мне при посторонних людях.
4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.
5. Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми.
6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.
7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них я не согласен.
8. Если я попрошу кого-то пойти со мной и он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.
9. Я осторожен в высказывании своих мнений, пока хорошо не узнаю человека.
10. Если во время разговора я что-то не понял, то лучше я это пропущу, чем прерву говорящего и попрошу повторить.
11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.
12. Мне трудно отказывать людям.
13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не так, как надо.
14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.
15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.
16. Я редко стесняюсь обращаться к людям за помощью.
17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.
18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.
19. Всякий раз, когда я иду в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.
20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.
21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.
22. Временами я уверен, что никому не нужен.
23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно выражается в мой адрес.
24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.
25. Меня очень легко задеть, даже если это не заметно со стороны.
26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.

27. Когда я должен за чем-либо обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.
28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, я чувствую себя неуверенно.
29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.
30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

Обработка результатов

Шкала СП. Проставляется по 1 баллу за ответы «да» по позициям 3, 4, 6, 8-11, 13, 16-19, 21, 23-25, 27-29 и ответы «нет» по позициям 1, 2, 5, 7, 12, 14, 15, 20, 22, 26. Подсчитывается общая сумма баллов за ответы «да» и «нет».

Шкала СО. Проставляется по 1 баллу за ответы «да» по позициям 1-4, 8-10, 12, 14, 15, 17-19,22,23,25, 27, 28, 30 и ответы «нет» по позициям 5-7, 11, 13, 16, 20, 21, 24, 26, 29. Подсчитывается общая сумма баллов.

Выводы

Если сумма баллов по шкале СП больше таковой по шкале СО, то у испытуемого выражено стремление к аффилиации, если же сумма баллов меньше, то у испытуемого выражен мотив «страх отвержения». При равенстве суммарных баллов по обеим шкалам следует учитывать, на каком уровне (высоком или низком) оно проявляется. Если уровни стремления к принятию и страха отвержения высокие, это может свидетельствовать о наличии у данного испытуемого внутреннего дискомфорта, напряженности, так как страх отвержения препятствует удовлетворению потребности быть в обществе других людей.

Методика «Склонность к одиночеству»

Данная методика представляет собой фрагмент теста А. Е. Личко «Определение акцентуаций характера у подростков (ПДО)», тема № 14.

Инструкция

При согласии с утверждением рядом с его цифровым обозначением ставьте на бланке для ответа знак «+» («да»), при несогласии — знак «-»(«нет»).

Текст опросника

1. Я считаю, что всякий человек не должен отрываться от коллектива.
2. В одиночестве я чувствую себя спокойнее.
3. Я не переношу одиночества и всегда стремлюсь быть среди людей.
4. Периодами мне лучше среди людей, периодами предпочитаю одиночество.
5. В одиночестве я скучаю по людям. А среди людей быстро устаю и ищу одиночества.
6. В большинстве случаев я хочу быть на людях, но иногда хочется побыть одному.
7. Я не боюсь одиночества.
8. Я боюсь одиночества, и тем не менее так получается, что нередко оказываюсь в одиночестве.
9. Я люблю одиночество.
10. Одиночество я переношу легко, если только оно не связано с неприятностями.

Обработка результатов

За положительные ответы по пп. 2, 7, 9 и за отрицательные ответы по пп. 1,3,8 проставляется по плюс 3 балла; за положительные ответы по пп. 4, 5, 6, 10 — по плюс 1 баллу; за

положительные ответы по пп. 1, 3, 8 и за отрицательные ответы по пп. 2, 7, 9 — по минус 3 балла. Подсчитывается сумма баллов с учетом знака.

Выводы

Чем больше положительная сумма баллов, тем больше выражено у обследованного стремление к одиночеству. При отр'ицательной сумме баллов таковое стремление у него отсутствует.

3. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ

Методика «Измерение рациональности»

Методика состоит из двух частей — А и Б. Она построена как элемент техники массового социологического опроса и предназначена для оценки способа принятия и выдвижения целей испытуемым.

Часть А

На работе и дома каждому из нас приходится решать какие-то проблемы, но мы делаем это по-разному. А как принимаете решения вы?

Инструкция

Приводится ряд утверждений.

При согласии с утверждением рядом с его цифровым обозначением ставьте на бланке для ответа знак«+»(«да»).

Текст опросника

Когда я принимаю решение, то:

1 а) прежде всего думаю о том, к чему это приведет, К каким результатам;
б) часто не задумываюсь о последствиях и результатах, просто следую своему желанию;

2 а) советуюсь с друзьями или родными и обычно поступаю так, как советуют;
б) иногда советуюсь, иногда нет, но не очень считаюсь с советами;

3 а) обычно колеблюсь, не могу принять его до последнего момента;
б) обычно принимаю его без колебаний;

4 а) даже перед тем, как решить не очень важный вопрос, я должен хорошо подумать;
б) предпочитаю принимать его с ходу, по вдохновению;

5 а) считаю, что не всегда нужно принимать его, потому что многое решается само собой;
б) предпочитаю не полагаться на обстоятельства, а самому решать свои проблемы;

6 а) мне очень трудно решиться на что-то, если я не *$наю* точно, к чему это приведет;
б) без особого труда принимаю его и тогда, когда ситуация неясная;

7 а) часто, вместо того чтобы обдумывать его, начинаю мечтать о том, что вряд ли сбудется;
б) я не мечтаю о том, что вряд ли сбудется;

8 а) часто потом отказываюсь от него;
б) редко потом отказываюсь от него.

Обработка результатов и выводы

Положительные ответы по утверждениям 1а, 2а и 4а свидетельствуют об осторожности при принятии решения, по 3а и 6а — о нерешительности, по 5а — о зависимости при принятии решения от обстоятельств, по 7б — о прагматичности, по 8б — о настойчивости в осуществлении принятого решения, по 1 б и 4б — об импульсивности принимаемых решений, по 3б и 6б — о решительности, по 2б, 5б — о самостоятельности в принятии решения, по 7а — о мечтательности, по 8а — о неустойчивости намерений.

Часть Б

Инструкция

Люди по-разному строят свою повседневную жизнь, и каждый имеет свое мнение на этот счет. Ниже приводятся некоторые из них. Ответьте, отражают ли они вашу точку зрения. При согласии с утверждением рядом с его цифровым обозначением (пунктом) ставьте на бланке для ответа знак «+»(«да»), при несогласии — знак«-» («нет»).

Текст опросника

1	Я считаю, что мое будущее зависит прежде всего от меня, а не от обстоятельств	Да	Нет
2	Часто мне трудно понять, чего я хочу, трудно поставить себе цель	Да	Нет
3	Я предпочитаю делать то, что доставляет мне удовольствие, даже если потом это мне навредит	Да	Нет
4	Я не люблю строить планы на будущее	Да	Нет
5	Я хорошо представляю себе, каковы мои цели на ближайшие годы	Да	Нет
6	Лучше синица в руках, чем журавль в небе	Да	Нет
7	Я предпочитаю заботиться о будущем, а не жить сегодняшним днем	Да	Нет
8	Обычно я стараюсь планировать свою жизнь, особенно в важных делах	Да	Нет
9	Когда я устраивался на свою нынешнюю работу (учебу), то хорошо представлял, какая она	Да	Нет
10	Я предпочитаю ставить конкретные цели в жизни, а не рассуждать о том, что хорошо и что плохо	*Да*	Нет
11	Чаще всего мне не удается достичь поставленной цели	Да	Нет
12	Я предпочитаю ставить только конкретные цели, не заботясь о какой-то главной цели жизни	Да	Нет

Обработка результатов и выводы

Полученные результаты свидетельствуют о следующих качествах человека: независимость от внешних обстоятельств — при ответе «да» по пункту 1, целеустремленность — при ответах «да» по пункту 5 и «нет» по пунктам 2 и 11, импульсивность в принятии решения — при ответе «да» по пункту 3, стремление к прогнозированию будущего — при ответах «да» по пунктам 7 и 8 и «нет» по пункту 4, прагматизм — при ответах «да» по пунктам 6, 9, 10 и 12. Противоположные ответы по тем же пунктам свидетельствуют об обратных характеристиках человека, проявляющихся при выборе цели и принятии решения, т. е. в построении поведенческой стратегии.

Методика «Диагностика ригидности»

Методика разработана Г. Айзенком.

Ригидность существенно влияет на процесс мотивации, особенно когда требуется корректировать его в связи с изменившейся ситуацией (например, вскрытием новых обстоятельств). Ригидный с трудом отходит от сложившейся у него стратегии,поведения, поэтому принимаемое им решение и формируемый мотив не всегда адекватны ситуации.

Инструкция

Если вы полностью согласны с утерждениями по тем или иным особенностям поведения, представленными в опроснике, то рядом с номером утверждения ставьте 2 балла, если согласны в принципе — 1 балл, если не согласны — 0 баллов.

Текст опросника

1. Мне трудно менять привычки.
2. Я с трудом переключаю внимание.
3. Я очень настороженно отношусь ко всему новому.
4. Меня трудно переубедить.
5. Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы освободиться.
6. Я трудно сближаюсь с людьми.
7. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
8. Нередко я проявляю упрямство.
9. Я неохотно иду на риск.
10. Я резко переживаю отклонения от принятого мною режима.

Обработка результатов

Подсчитывается сумма балов, проставленных в соответствии с инструкцией.

Выводы

При сумме 0-7 баллов — ригидности нет, присуща легкая переключаемость с одной установки на другую;

при сумме 8-14 баллов — средний уровень ригидности;

при сумме 15-20 баллов — сильно выраженная ригидность, принятый план действия или поступка меняется под влиянием новых обстоятельств с большим трудом.

Методика «Импульсивность»

Опросник дает возможность узнать о тенденции данного человека к принятию недостаточно обдуманных, взвешенных решений.

Инструкция

Прочтите вопросы и, если вы согласны с утверждением, поставьте рядом знак«+» («да»), если не согласны — знак «-»(«нет»).

Текст опросника

1. Отмечаете ли вы за собой некоторую поспешность в принятии решений?
2. Присуще ли вам в повседневной жизни действовать под влиянием момента, не думая о возможных последствиях?
3. Следуете ли вы при принятии решения правилу: «Семь раз отмерь, один раз отрежь?»

4. Отмечаете ли вы за собой склонность говорить не думая?
5. Присуще ли вам поступать под влиянием чувств?
6. Склонны ли вы к тщательному предварительному обдумыванию того, что хотите сделать?
7. Вызывают ли у вас раздражение люди, не могущие быстро решиться на что-нибудь?
8. Рассудительный ли вы человек?
9. При намерении что-то сделать для вас важнее эмоции или разум?
10. Характерно ли для вас нежелание долго перебирать всякие варианты при принятии решения?
11. Часто ли вы ругаете себя за поспешные решения?
12. Когда вы принимаете решение, то думаете ли прежде всего, к чему это приведет?
13. Обычно вы колеблетесь, не можете принять решения до последнего момента?
14. При решении даже простого вопроса вы должны все обдумать?
15. Можете ли вы при конфликте не раздумывая дать отпор своему обидчику?

Обработка результатов. Ключ к опроснику

За ответы «да» на вопросы 1, 2, 4, 5, 7, 9-12, 15 и «нет» на вопросы 3, 6, 8, 13, 14 проставляется по 1 баллу. Подсчитывается сумма баллов.

Выводы

Чем больше набранная человеком сумма баллов, тем больше у него выражена импульсивность.

Методика «Мотивация к успеху»

Автор методики Т. Элерс. Методика оценивает силу стремления к достижению цели, к успеху.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением рядом с его цифровым обозначением ставьте на бланке для ответа знак «+» («да»), при несогласии — знак «-» («нет»).

Текст опросника

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все сто процентов выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, то потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие — это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят

14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. На моем честолюбии легко сыграть.
18. Обычно заметно, когда я работаю без вдохновения..
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работа других.
38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я могу пойти и на крайние меры.

Обработка результатов

По 1 баллу проставляется за ответ «да» по следующим пунктам опросника: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 и «нет» — по следующим: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 и 39. Ответы по пунктам 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 и 40 не учитываются. Подсчитывается общая сумма баллов.

Выводы

Чем больше сумма баллов, тем больше у обследованного выражена мотивация на достижение успеха.

Методика «Мотивация к избеганию неудач»

Предложена Т. Элерс.

Инструкция

Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. Выберите в каждой строке только одно слово, которое наиболее точно характеризует вас, и пометьте его на своем опросном листе знаком «+» или шифром (например, 1/1 или 21/2, где числитель — это номер строки, а знаменатель — номер слова в строке).

Вид опросного листа со списком слов

Ksn/п	1	2	3
1	смелый	бдительный	предприимчивый
2	кроткий	робкий	упрямый
3	осторожный	решительный	пессимистичный
4	непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5	неумный	трусливый	недумающий
6	ловкий	бойкий	предусмотрительный
7	хладнокровный	колеблющийся	удалой
8	стремительный	легкомысленный	боязливый
9	незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительный
10	оптимистичный	добросовестный	чуткий
11	меланхоличный	сомневающийся	неустойчивый
12	трусливый	небрежный	взволнованный
13	опрометчивый	тихий	боязливый
. 14	внимательный	неблагоразумный	смелый
15	рассудительный	быстрый	мужественный
16	предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17	взволнованный	рассеянный	робкий
18	малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19	пугливый	нерешительный	нервный
20	исполнительный	преданный	авантюрный
21	предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22	укрощенный	безразличный	небрежный
23	осторожный	беззаботный	терпеливый
24	разумный	заботливый	храбрый
25	предвидящий	неустрашимый	добросовестный
26	поспешный	пугливый	беззаботный
27	рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28	осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29	тихий	неорганизованный	боязливый
30	оптимистичный	1 бдительный	беззаботный

Обработка результатов

Испытуемый получает по 1 баллу за следующие выборы: 1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3: 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3;9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2, 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Для удобства диагностики целесообразно иметь, кроме бланка для ответов (опросного листа), и бланк-ключ следующего вида:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1															
2															
3															
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1															
2															
3															

В бланке-ключе вырезаются окошечки в местах, соответствующих позициям, за выбор которых дается 1 балл (1/2; 2/1; 2/2 и т. д.) Этот трафарет накладывается на бланк для ответов, и попавшие в окошечки отметки испытуемого суммируются.

Выводы

Чем больше сумма баллов, тем выше стремление испытуемого к избеганию неудач, к защите.

При сумме: от 2 до 10 баллов — низкий уровень мотивации к избеганию неудач, к защите;
При сумме: от 11 до 15 баллов — средний уровень мотивации;
При сумме: от 16 до 20 баллов — высокий уровень мотивации;
При сумме: свыше 20 баллов — очень высокий уровень мотивации.

Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи»

Методика предложена А. А. Реаном.

Инструкция

Соглашаясь или нет с нижеприведенными утверждениями, необходимо выбрать один из ответов — «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» подразумевает как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет». Отвечать следует достаточно быстро, подолгу не задумываясь. Ответ, первым пришедший в голову, как правило, является и наиболее точным.

Текст опросника

1. Включаясь в работу, надеюсь на успех.
2. В деятельности активен.
3. Склонен к проявлению инициативы.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо заниженно легкие задания, либо нереально трудные.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу *способы их* преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей целеустремленности, а не от внешнего контроля.

9. При выполнении достаточно трудных заданий в условиях ограниченного времени результативность моей деятельности ухудшается.
10. Я склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Я склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то с умом, а не бесшабашно.
13. Я не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели.
15. В случае неудачи при выполнении задания его притягательность для меня снижается.
16. При чередовании успехов и неудач я больше склонен к переоценке своих неудач.
17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.
18. При работе в условиях ограниченного времени результативность деятельности у меня улучшается, даже если задание достаточно трудное.
19. В случае неудачи я, как правило, не отказываюсь от поставленной цели.
20. Если я сам выбрал для себя задание, то в случае неудачи его притягательность только возрастает.

Обработка результатов. Ключ к опроснику

Один балл получают ответы «да» на утверждения 1-3,6,8,10-12,14,16,18-20иответы «нет» на 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Подсчитывается общее количество баллов.

Выводы

Если испытуемый набирает от 1 до 7 баллов, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи). Если он набирает от 14 до 20 баллов, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех). Если количество набранных баллов в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс не выражен. При этом, если у испытуемого 8-9 баллов — то его мотивация ближе к избеганию неудачи, если 12-13 баллов — ближе к стремлению к успеху.

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ЭМПАТИИ

Эмпатия (сопереживание), т. е. склонность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, в процессе мотивации оказания помощи другому человеку играет большую роль. Разработано несколько методик измерения уровня эмпатии. В данной монографии приводятся две из них.

Методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова

Инструкция

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая (соглашаясь или нет) на каждое из 36 утверждений, оценивать ответы следующим образом: при ответе: «не знаю» — 0 баллов, «нет, никогда» — 1, «иногда» — 2, «часто» — 3, «почти всегда» — 4 и при ответе: «да, всегда» — 5 баллов. Отвечать нужно на все пункты.

Текст опросника

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».

2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее надо хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, будто это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-нибудь помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники были так задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка результатов

Подсчитывается сумма баллов. Но прежде нужно проверить степень откровенности обследуемого. Если он ответил «не знаю» на утверждения под номерами 3, 9, 11, 13, 28, 36 и «да, всегда» на утверждения 11, 13, 15 и 27, то это свидетельствует о его желании выглядеть лучше и о недостаточной откровенности. Результатам тестирования можно доверять, если опрашиваемый дал не больше трех неискренних ответов.

Выводы

При сумме от 82 до 90 баллов у человека очень высокий уровень эмпатийности, от 63 до 81 балла — высокий уровень, от 37 до 62 баллов — средний уровень, от 12 до 36 баллов — низкий уровень, 11 баллов и менее — очень низкий уровень эмпатийности.

Методика «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко

Инструкция

Если вы согласны с данными утверждениями, ставьте рядом с их номерами знак «+», если не согласны — то знак «-».

Текст опросника

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция — более надежное средство понимания окружающих, чем знания или 'опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности — бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается, подражая людям, копировать их интонацию, мимику.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура — поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей

Обработка результатов

Ниже приводятся шесть шкал с номерами определенных утверждений. Подсчитывается число ответов, соответствующих «ключу» каждой шкалы (каждый совпавший ответ, с учетом знака, оценивается 1 баллом), а затем определяется их общая сумма.

1. *Рациональный канал эмпатии:* + 1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. *Эмоциональный канал эмпатии:* -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. *Интуитивный канал эмпатии:* -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. *Установки, способствующие эмпатии:* +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. *Проникающая способность в эмпатии:* +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. *Идентификация в эмпатии:* +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра (канала) в структуре эмпатии. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя — уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

Значимость конкретного канала в структуре эмпатии

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека — на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация — еще одно непременное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Выводы

При суммарном уровне по всем шкалам 30 баллов и выше — у человека очень высокий уровень эмпатии; 29-22 — средний; 21-15 — заниженный, менее 14 баллов — очень низкий.

Методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере»

Методика разработана О. Ф Потемкиной и содержит ряд шкал Ниже приводятся две из них — А и Б.

Шкала А «Выявление установок, направленных на "альтруизм—эгоизм"»

Инструкция

Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них «да» или «нет», исходя из имеющейся у вас тенденции поведения в данной ситуации.

Текст опросника

1. Вам часто говорят, что вы больше думаете о других, чем о себе?
2. Вам легче просить за других, чем за себя?
3. Вам трудно отказать людям, когда они вас о чем-либо просят?
4. Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?
5. Для себя вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?
6. Вы стремитесь сделать как можно больше для других людей?
7. Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни — жить для других людей?
8. Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?
9. Ваша отличительная черта — бескорыстие?
10. Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?
11. Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?
12. Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?
13. Ваша отличительная черта — стремление помочь другим людям'5
14. Вы считаете, что сначала человек должен думать о себе, а потом уже о других?
15. Вы обычно много времени уделяете своей особе?
16. Вы убеждены, что не нужно для других сильно напрягаться?
17. Для себя у вас обычно не хватает ни сил, ни времени?
18. Свободное время вы используете только для своих увлечений?
19. Вы можете назвать себя эгоистом?
20. Вы способны сделать максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение?

Обработка результатов

Ключ к опроснику: проставляется по 1 баллу при ответах «да» на вопросы 1-4, 6, 7, 9, 13, 17 и ответах «нет» на вопросы 5, 8, 10-12, 14-16, 18-20. Затем подсчитывается общая сумма баллов.

Выводы

Чем набранная сумма баллов больше 10, тем в большей степени у субъекта выражен альтруизм, желание помочь людям. И наоборот, чем сумма баллов меньше 10, тем больше у субъекта выражена эгоистическая тенденция.

Шкала Б
«Выявление установок на "процесс деятельности" — "результат деятельности"»

Инструкция

Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них «да» или «нет», исходя из имеющейся у вас тенденции поведения в данной ситуации.

Текст опросника

1. Сам процесс выполняемой работы увлекает вас больше, чем ее завершение?
2. Для достижения цели вы обычно не жалеете сил?
3. Вы обычно долго не решаетесь начать делать то, что вам неинтересно, даже если это необходимо?
4. Вы уверены, что у вас хватит настойчивости, чтобы завершить любое дело?
5. Заканчивая интересное дело, вы часто сожалеете о том, что оно уже завершено?
6. Вам больше нравятся люди, способные достигать результата, чем просто добрые и отзывчивые?
7. Вы испытываете удовольствие от игры, в которой не важе.н результат?
8. Вы считаете, что успехов в вашей жизни больше, чем неудач?
9. Вы больше уважаете людей, способных увлечься делом по-настоящему?
10. Вы часто завершаете работу вопреки неблагоприятной обстановке, нехватке времени, помехам со стороны?
11. Вы часто начинаете одновременно много дел и не успеваете закончить их до конца?
12. Вы считаете, что имеете достаточно сил, чтобы рассчитывать на успех в жизни?
13. Можете ли вы увлечься делом настолько, что забываете о времени и о себе?
14. Вам часто удается довести начатое дело до конца?
15. Бывает ли, что, увлекаясь деталями, вы не можете закончить начатое дело?
16. Вы избегаете встреч с людьми, не обладающими деловыми качествами?
17. Вы часто загружаете свои выходные дни или отпуск работой из-за того, что нужно что-то сделать?
18. Вы считаете, что главное в любом деле результат?
19. Соглашаясь на какое-либо дело, вы думаете о том, насколько оно для вас интересно?
20. Стремление к результату в любом деле — ваша отличительная черта?

Обработка результатов и выводы

За каждый положительный ответ на вопрос опрашиваемый получает 1 балл. Сумма баллов за положительные ответы на нечетные вопросы (1,3, 5, 7 и т. д.) будет отражать ориентацию субъекта на процесс деятельности, а сумма баллов за ответы на четные вопросы — ориентацию субъекта на результат.

Методика «Ценностные ориентации»

Адаптированный вариант методики, разработанной М. Рокичем, служит для исследования системы ценностей личности. Автор делит эти ценности на терминальные, или ценности-цели, и инструментальные, или ценности-средства. Терминальные ценности он определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (например, счастливая семейная жизнь, мир во всем мире) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности он определяет как убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является и с личной, и с общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях.

Инструкция

Испытуемому предлагается разложить по ранжиру карточки из плотной бумаги размером 150 х 50 мм с наименованием ценностей и обозначением на обратной стороне «Т» (терминальные ценности) или «И» (инструментальные ценности). Карточки с наименованием ценностей предлагаются общим набором в беспорядке, сначала— 18 карточек «Т», а затем — 18 карточек «И». Ранжируются последовательно первые, а затем — вторые. По окончании работы с карточками «Т» респондента просят сделать на специальном бланке с делениями от 50 до 100 отметку, характеризующую степень его уверенности в том, что при повторном опыте порядок карточек остался бы тем же. Затем проводится ранжирование карточек «И» и опять делается отметка уверенности.

Наименование ценностей (используются при изготовлении карточек)

Список «терминальных ценностей»	Список «инструментальных ценностей»
активная, деятельная жизнь	аккуратность
здоровье	жизнерадостность
красота природы и искусства	непримиримость к своим и чужим недостаткам
материально обеспеченная жизнь	ответственность
спокойствие в стране, мир	самоконтроль
познание, интеллектуальное развитие	смелость в отстаивании своего мнения
независимость суждений и оценок	терпимость к мнениям других
счастливая семейная жизнь	честность
уверенность в себе	воспитанность
жизненная мудрость	исполнительность
интересная работа	рационализм (умение принимать обдуманные решения)
любовь	трудолюбие
наличие верных и хороших друзей	высокие запросы
общественное признание	независимость
равенство (в возможностях)	образованность

Список «терминальных ценностей»	Список «инструментальных ценностей»
свобода поступков и действий	твердая воля
творческая деятельность	широта взглядов
получение удовольствий	чуткость

Анализ результатов и выводы

Доминирующая направленность ценностных ориентации дает возможность определить вовлеченность либо в сферу труда, либо в семейно-бытовую и досуговую активность. Качественный анализ результатов дает возможность оценить идеалы, иерархию жизненных целей, ценностей, которые человек рассматривает как нормы поведения.

Методика «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах»

Методика разработана Е. Б. Фанталовой и предназначена для распознавания внутренних конфликтов, вызванных расхождением желаемого и доступного. Использованы терминальные ценности, выделенные М. Рокичем.

Инструкция

На специальном бланке предлагаются 12 понятий, означающих различные жизненные ценности. Вы должны дважды произвести попарное сравнение (попарное ранжирование) этих понятий на специальных матрицах регистрационного бланка: первый раз — по «ценности» (матрица 1) и второй раз — по доступности (матрица 2).

Примечание. Процедуру исследования можно упростить и проводить не методом парного ранжирования, а методом субъективных оценок «ценности» и «доступности», например, по 10-балльным шкалам. «Ценность» и «доступность» можно заменить на «важность» и «реальность» или «необходимость» и «возможность».

Перечень 12 понятий — общечеловеческих ценностей

1. Активная, деятельная жизнь.
2. Здоровье (физическое и психическое).
3. Интересная работа.
4. Красота природы и искусства (переживание прекрасного).
5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).
6. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений).
7. Наличие хороших и верных друзей.
8. Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений).
9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие).
10. Свобода как независимость в поступках и действиях.
11. Счастливая семейная жизнь.
12. Творчество (возможность творческой деятельности).

На регистрационном бланке две матрицы. В них записаны пары цифр. Каждой цифре соответствует понятие-ценность, которое стоит под этим номером в списке. Заполнение начинайте с матрицы **1**.

Сравнение в матрице 1 производится на основании того, что представленные в этом списке ценности имеют для вас разную значимость, разную степень привлекательности. Вы выбираете из двух ценностей ту, которая кажется вам в этой паре более важной. Ее вы обводите кружком. Обводить можно только одну цифру из пары. Пропускать пары нельзя. Отвечать старайтесь быстро, по первому побуждению. Закончив заполнение матрицы 1, переходите к матрице 2. В ней сравнение производится на основании того, что некоторые из представленных ценностей являются для вас более доступными в жизни по сравнению с остальными Вы выбираете из пары ту ценность, которая легче достигается вами.

Регистрационный бланк

Матрица 1. Сравните понятия-ценности на основе их большей значимости для вас, большей привлекательности.

1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	11	12
1	3	2	4	3	5	4	6	5	7	6	8	7	9	8	10	9	11	10	12		
1	4	2	5	3	6	4	7	5	8	6	9	7	10	8	11	9	12				
1	5	2	6	3	7	4	8	5	9	6	10	7	11	8	12						
1	6	2	7	3	8	4	9	5	10	6	11	7	12								
1	7	2	8	3	9	4	10	5	11	6	12										
1	8	2	9	3	10	4	11	5	12												
1	9	2	10	3	И	4	12														
1	10	2	11	3	12																
1	11	2	12																		
I	12																				

Матрица 2. Сравните понятия-ценности на основе их более легкой достижимости для вас.

1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	11	12
1	3	2	4	3	5	4	6	5	7	6	8	7	9	8	10	9	11	10	12		
1	4	2	5	3	6	4	7	5	8	6	9	7	10	8	11	9	12				
1	5	2	6	3	7	4	8	5	9	6	10	7	11	8	12						
1	6	2	7	3	8	4	9	5	10	6	11	7	12								
1	7	2	8	3	9	4	10	5	11	6	12										
1	8	2	9	3	10	4	11	5	12												
1	9	2	10	3	11	4	12														
1	10	2	11	3	12																
1	11	2	12																		
1	12																				

Обработка результатов

Экспериментатор подсчитывает, сколько раз каждое понятие было преобладающим по «ценности» (Ц) и сколько раз по «доступности» (Д). Затем все «ценности» и «доступности» ранжируются отдельно друг от друга. После этого происходит сравнение рангов Ц и Д и определяются величины расхождений между каждой Ц и Д. В итоге подсчитывается интегральный показатель методики, равный сумме расхождений по модулю для всех 12 понятий: Ц-Д.

Выводы

Чем больше сумма расхождений между Ц и Д, тем больше выражен внутренний конфликт у обследованного вследствие неудовлетворения жизненных ценностей.

Методика «Диагностика мотивационной структуры личности»

Автор В. Э. Мильман. Методика позволяет выявлять некоторые устойчивые тенденции личности: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и др. На основе всех ответов можно составить суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности.

Инструкция

Перед вами 14 утверждений, касающихся жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека. Просим вас высказать отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов (а, б, в, г, д, е, ж, з), проставив в соответствующих клетках бланка для ответов одну из следующих оценок каждого утверждения: «+» — «согласен с этим», «=» — «когда как», «-» — «нет, не согласен», «?» — «не знаю». Старайтесь отвечать быстро, не задумывайтесь долго над ответами; отвечайте на вопросы последовательно, от 1а до 14з, следите за тем, чтобы не путать клетки. На всю работу у вас должно уйти не более 20 минут.

Бланк для ответов

Дата__________Возраст_________Пол_________Профессия______________________________
Фамилия, имя и отчество____

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	И	12	13	14
а														
б														
в														
г														
д														
е														
ж														
з														

Текст опросника

1. В своем поведении в жизни нужно придерживаться следующих принципов:
а) «время — деньги». Нужно стремиться зарабатывать их больше;
б) «главное — здоровье». Нужно беречь себя и свои нервы;
в) свободное время нужно проводить с друзьями;
г) свободное время нужно отдавать семье;
д) нужно делать добро, даже если это дорого обходится;
е) нужно делать все возможное, чтобы завоевать место под солнцем;
ж) нужно приобретать больше знаний, чтобы понять причины и сущность того, что происходит вокруг;
з) нужно стремиться открыть что-то новое, создать, изобрести.

2. В своем поведении на работе нужно следовать таким принципам:
а) работа — это вынужденная жизненная необходимость;
б) главное — не допускать конфликтов;
в) нужно стремиться обеспечить себя спокойными, удобными условиями;

г) нужно активно стремиться к служебному продвижению;
д) главное — завоевать авторитет и признание;
е) нужно постоянно совершенствоваться в своем деле;
ж) в своей работе всегда можно найти интересное, то, что может увлечь;
з) нужно не только увлечься самому, но и увлечь работой других.

3. Среди моих дел в свободное от работы время большое место занимают следующие дела:
а) текущие, домашние;
б) отдых и развлечения;
в) встречи с друзьями;
г) общественные дела;
д) занятия с детьми;
е) учеба, чтение необходимой для работы литературы;
ж) «хобби»;
з) подрабатывание денег.

4. Среди моих рабочих дел много места занимают:
а) деловое общение (переговоры, выступления, обсуждения и т. д.);
б) личное общение (на темы, не связанные с работой);
в) общественная работа;
г) учеба, получение новой информации, повышение квалификации;
д) работа творческого характера;
е) "работа, непосредственно влияющая на заработок (сдельная, дополнительная);
ж) работа, связанная с ответственностью перед другими;
з) свободное время, перекуры, отдых.

5. Если бы мне добавили дополнительный выходной день, я бы скорее всего потратил его на то, чтобы:
а) заниматься текущими домашними делами;
б) отдыхать;
в) развлекаться;
г) заниматься общественной работой;
д) заниматься учебой, получать новые знания;
е) заниматься творческой работой;
ж) делать дело, в котором чувствуешь ответственность перед другими;
з) делать дело, дающее возможность заработать.

6. Если бы у меня была возможность полностью по-своему планировать рабочий день, я бы стал скорее всего заниматься:
а) тем, что составляет мои основные обязанности;
б) общением с людьми по делам (переговоры, обсуждения);
в) личным общением (разговорами, не связанными с работой);
г) общественной работой;
д) учебой, получением новых знаний, повышением квалификации;
е) творческой работой;
ж) работой, в которой чувствуешь пользу и ответственность;
з) работой, за которую можно получить больше денег.

7. Я часто разговариваю с друзьями и знакомыми на такие темы:
а) где что можно купить, как хорошо провести время;
б) об общих знакомых;
в) о том, что вижу и слышу вокруг;
г) как добиться успеха в жизни;
д) о работе;
е) о своих увлечениях («хобби»);

ж) о своих успехах и планах;
з) о жизни, книгах, кинофильмах, политике.

8. Моя работа дает мне прежде всего:
   а) достаточные материальные средства для жизни;
   б) общение с людьми, дружеские отношения;
   в) авторитет и уважение окружающих;
   г) интересные встречи и беседы;
   д) удовлетворение непосредственно от самой работы;
   е) чувство своей полезности;
   ж) возможность повышать свой профессиональный уровень;
   з) возможность служебного продвижения.
9. Больше всего мне хочется бывать в таком обществе, где:
   а) уютно, хорошие развлечения;
   б) можно обсудить волнующие тебя рабочие вопросы;
   в) тебя уважают, считают авторитетом;
   г) можно встретиться с нужными людьми, завязать полезные связи;
   д) можно приобрести новых друзей;
   е) бывают известные заслуженные люди;
   ж) все связаны общим делом;
   з) можно проявить и развить свои способности.
10. Я хотел бы на работе быть рядом с такими людьми:
   а) с которыми можно поговорить на разные темы;
   б) которым мог бы передавать свой опыт и знания;
   в) с которыми можно больше заработать;
   г) которые имеют авторитет и вес на работе;
   д) которые могут научить чему-нибудь полезному;
   е) которые заставляют тебя становиться активнее на работе;
   ж) которые имеют много знаний и интересных идей;
   з) которые готовы поддержать тебя в разных ситуациях.
11. К настоящему времени я имею в достаточной степени:
   а) материальное благополучие;
   б) возможность интересно развлекаться;
   в) хорошие условия жизни;
   г) хорошую семью;
   д) возможности интересно проводить время в обществе;
   е) уважение, призвание и благодарность других;
   ж) чувство полезности для других;
   з) созданного чего-то ценного, полезного.
12. Я думаю, что, занимаясь своей работой, имею в достаточной степени:
   а) хорошую зарплату, другие материальные блага;
   б) хорошие условия для работы;
   в) хороший коллектив, дружеские взаимоотношения;
   г) определенные творческие достижения;
   д) хорошую должность;
   е) самостоятельность и независимость;
   ж) авторитет и уважение коллег;
   з) высокий профессиональный уровень.
13. Больше всего мне нравится, когда:
   а) нет насущных забот;
   б) кругом — комфортное, приятное окружение;
   в) кругом — оживление, веселая суета;

г) предстоит провести время в веселом обществе;
д) испытываю чувство соревнования, риска;
е) испытываю чувство активного напряжения и ответственности;
ж) погружен в свою работу;
з) включен в совместную работу с другими.

14. Когда меня постигает неудача, не получается того, что я очень хочу:
а) я расстраиваюсь и долго переживаю;
б) стараюсь переключиться на что-нибудь другое, приятное;
в) теряюсь, злюсь на себя;
г) злюсь на то, что мне помешало;
д) стараюсь оставаться спокойным;
е) пережидаю, когда пройдет первая реакция, и спокойно анализирую, что произошло;
ж) стараюсь понять, в чем я сам был виноват;
з) стараюсь понять причины неудачи и исправить положение.

Обработка результатов

Ответы испытуемого (мнение по" утверждениям) переводятся в баллы. «+» — 2 балла, «=» — 1 балл, «-» или «?» — 0 баллов. Баллы суммируются по следующим шкалам: «жизнеобеспечение» (Ж), «комфорт» (К), «социальный статус» (С), «общение» (О), «общая активность» (Д), «творческая активность» (ДР), «социальная полезность» (ОД).

Ключ к шкалам

К шкале «жизнеобеспечение» (Ж) относятся ответы по следующим позициям опросника: 1а, б; 2а; 3а; 4е; 5а; 6з; 8а; 10д; 11а; 12а; к шкале «комфорт» (К) — 26, в; 36; 4з; 56, в; 7а; 9а; 116, в; 12в; к шкале «социальный статус» (С) — 1е; 2г; 7в, г; 8в, з; 9в, г, е; Юг; 11д; 12д, е; к шкале «общение» (О) — 1в; 2д; 3в; 46; 6в; 76, з; 86, г; 9д, з; 10а; 11г; 12в; к шкале «общая активность» (Д) — 1г, з; 4а, г; 5з; 6а, б, г; 7д; 96; Юв; 12з; к шкале «творческая активность» (ДР) — 1ж, з; 2е, ж; 3ж; 4д; 5д, е; бе; 7е, ж; 8д, ж; 10ж; 11з; 12г; и к шкале «социальная полезность» (ОД) — 1д; 2з; 3г, д; 4в, ж; 5г, ж; 6ж; 8е; 9ж; 106, е; 11е, ж; 12ж.

Сумма всех баллов по шкалам Ж, К, С, О характеризует общежитейскую направленность личности, сумма баллов по шкалам Д, ДР, ОД характеризует «рабочую» направленность личности.

Затем строятся графики (мотивационные профили), при этом по горизонтали обозначаются шкалы, по вертикали — баллы.

Выводы

Если опрашиваемый набирает наиболее высокие баллы по шкалам Д, ДР и ОД, то у него выражен «рабочий» мотивационный профиль личности, если наиболее высокие баллы (или такие же, как по другим шкалам) — по шкалам Ж, К, С, О, то у него выражен «общежитейский» мотивационный профиль.

Тест «Эгоцентрические ассоциации»

Тест дает возможность определить эгоцентрическую направленность личности подростков и старших школьников.

Инструкция

Тест содержит 40 незаконченных предложений, необходимо написать к ним окончания. Не надо раздумывать, нужно сразу записать первое пришедшее в голову окончание предложения. Старайтесь работать быстро.

Незаконченные предложения

1. В такой ситуации...
2. Легче всего...
3. Несмотря на то, что...
4. Чем дальше...
5. По сравнению с...
6. Каждый...
7. Жаль, что...
8. В результате...
9. Если...
10. Несколько лет тому назад...
11. Самое важное то, что...
12. На самом деле...
13. Только...
14. Настоящая проблема в том, что...
15. Неправда, что...
16. Придет такой день, когда...
17. Самое большое...
18. Никогда...
19. В то, что...
20. Вряд ли возможно, что...
21. Главное в том, что...
22. Иногда...
23. Лет так через двенадцать...
24. В прошлом...
25. Дело в том, что...
26. В настоящее время...
27. Самое лучшее...
28. Принимая во внимание...
29. Если бы не...
30. Всегда...
31. Возможность...
32. В случае...
33. Обычно...
34. Если бы даже...
35. До сих пор...
36. Условие для...
37. Более всего...
38. Насчет...
39. С недавнего...
40. Только с тех пор...

Обработка и анализ результатов

Цель обработки и анализа — получение индекса эгоцентризма, по которому можно судить об эгоцентрической или неэгоцентрической направленности личности испытуемого. Обрабатывать результаты имеет смысл, если испытуемый полностью справился с заданием. Поэтому в процессе тестирования важно добиваться, чтобы закончены были все предложения. В случае, когда более десяти предложений не закончены, обрабатывать бланк тестирования нецелесообразно. Индекс эгоцентризма определяют по количеству предложений, в которых имеется местоимение первого лица единственного числа, притяжательные и собственные местоимения, образованные от него («я», «мне», «мой», «моих», «мною» и т. п.). Учитываются также продолженные, но незаконченные испытуемым предложения, содержащие данные местоимения, и предложения, в которых имеется глагол первого лица единственного числа. За каждое такое предложение проставляется 1 балл и подсчитывается их сумма.

Выводы

При сумме 0-13 баллов у испытуемого низкий уровень, при сумме 27-40 баллов — высокий уровень эгоцентризма.

Методика «Когнитивная ориентация (локус контроля)»

Автор — Дж. Роттер.

Методика позволяет выявлять направленность личности на внешние (экстерналы) или внутренние (интерналы) стимулы. Экстерналы убеждены, что их неудачи являются результатом невезения, случайностей, отрицательного влияния других людей. Они нуждаются во внешней поддержке и одобрении. Интерналы же убеждены, что их успехи или неудачи не случайны и зависят от собственной компетентности, способностей, целеустремленности, т. е. от них самих. Они больше склонны к осмысливанию своего поведения и, в отличие от экстерналов, менее склонны подчиняться давлению других людей, сильнее реагируют на ут-

рату личной свободы, активнее ищут информацию, необходимую для принятия решения, более уверены в себе.

На основе шкалы локуса контроля Дж. Роттера разработаны различные варианты. Приведен один из них, взятый из книги О. П. Елисеева[1].

Инструкция

Приводится ряд парных утверждений. Решите, с какими из них вы согласны в большей степени, и обведите кружком соответствующую ему букву — «а» или «б».

Текст опросника

1 а) дети попадают в беду потому, что родители слишком часто их наказывают;
б) в наше время неприятности происходят с детьми чаще всего потому, что родители слишком мягко относятся к ним;

2 а) многие неудачи происходят от невезения;
б) неудачи людей являются результатом их собственных ошибок;

3 а) одна из главных причин, почему совершаются аморальные поступки, состоит в том, что окружающие мирятся с ними;
б) аморальные поступки будут происходить всегда, независимо от того, насколько усердно окружающие пытаются их предотвратить;

4 а) в конце концов к людям приходит заслуженное признание;
б) к сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными;

5 а) мнение, что преподаватели несправедливы к учащимся, неверно;
б) многие учащиеся не понимают, что их отметки могут зависеть от случайных обстоятельств;

6 а) успех руководителя во многом зависит от удачного стечения обстоятельств;
б) способные люди, которые не стали руководителями, сами не использовали свои возможности;

7 а) как бы вы ни старались, некоторые люди все равно не будут симпатизировать вам;
б) тот, кто не сумел завоевать симпатии окружающих, просто не умеет ладить с другими людьми;

8 а) наследственность играет главную роль в формировании характера и поведения человека;
б) только жизненный опыт определяет характер и поведение;

9 а) я часто замечал справедливость поговорки: «Чему быть — того не миновать»;
б) по-моему, лучше принять решение и действовать, чем надеяться на судьбу;

10 а) для хорошего специалиста даже проверка с пристрастием не представляет затруднений;
б) даже хорошо подготовленный специалист обычно не выдерживает проверки с пристрастием;

11 а) успех является результатом усердной работы и мало зависит от везения;
б) чтобы добиться успеха, нужно не упустить удобного случая;

12 а) каждый гражданин может оказывать влияние на важные государственные решения;
б) обществом управляют люди, которые выдвинуты на общественные посты, а рядовой человек мало что может сделать;

13 а) когда я строю планы, то всегда убежден, что смогу осуществить их;
б) не всегда благоразумно планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства;

14 а) есть люди, о которых можно смело сказать, что они нехорошие;
б) в каждом человеке есть что-то хорошее;

[1] *Елисеев О. П.* Конструктивная типология и психодиагностика личности. — Псков, 1994.

15 а) осуществление моих желаний не связано с везением;
б) когда не знают, как быть, подбрасывают монету, по-моему, в жизни часто можно прибегать к этому;
16 а) руководителем становятся благодаря счастливому стечению обстоятельств;
б) чтобы стать руководителем, нужно уметь управлять людьми — везение здесь ни при чем;
17 а) большинство из нас не может влиять сколько-нибудь серьезно на мировые события;
б) принимая активное участие в общественной жизни, люди могут управлять событиями в мире;
18 а) большинство людей не понимают, насколько их жизнь зависит от случайных обстоятельств;
б) на самом деле такой вещи, как везение, не существует;
19 а) всегда нужно уметь признавать свои ошибки;
б) как правило, лучше не подчеркивать своих ошибок;
20 а) трудно узнать, действительно ли вы нравитесь человеку;
б) число ваших друзей зависит от того, насколько вы располагаете к себе других;
21 а) в конце концов неприятности, которые случаются с вами, уравновешиваются приятными событиями;
б) большинство неудач являются результатом отсутствия способностей, незнания, лени;
22 а) если приложить достаточно усилий, то формализм и бездушие можно искоренить;
б) есть вещи, с которыми трудно бороться, поэтому формализм и бездушие не искоренить;
23 а) иногда трудно понять, на чем основываются руководители, когда выдвигают человека на поощрение;
б) поощрения зависят от того, насколько усердно человек трудится;
24 а) хороший руководитель ожидает от подчиненных, чтобы они сами решали, что должны делать;
б) хороший руководитель ясно дает понять, в чем состоит работа каждого подчиненного;
25 а) я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной;
б) не верю, что случай или судьба могут играть важную роль в моей жизни;
26; а) люди одиноки из-за того, что не проявляют дружелюбия к окружающим;
б) бесполезно слишком стараться расположить к себе людей; если ты им нравишься, то нравишься;
27 а) характер человека зависит, главным образом, от его силы воли;
б) характер человека формируется, в основном, в коллективе;
28 а) то, что со мной случается, — это дело моих собственных рук;
б) иногда я чувствую, что моя жизнь развивается независимо от меня;
29 а) я часто не могу понять, почему руководители поступают так, а не иначе;
б) в конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

Форма бланка для ответов по шкале Дж. Роттера

1	а	б	11	а	б	21	а	б
2	а	б	12	а	б	22	а	б
9	а	б	19	а	б	29	а	б
10	а	б	20	а	б	30	а	б

Обработка результатов

Используются два трафарета, такие же как бланк для ответов, с вырезанными в соответствующих местах окошечками. Утверждения на экстернальность соответствуют пунктам опросника: 2а, 3б, 4б, 5б, 6а, 7а, 9а, 10б, 11б, 12б, 13б, 15б, 16а, 17а, 18а, 20а, 21а, 22б, 23а, 25а, 26б, 28б, 29а. Утверждения на интернальность соответствуют пунктам: 2б, 3а, 4а, 5а, 6б, 7б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13а, 15а, 16б, 17б, 18б, 20б, 21б, 22а, 23б, 25б, 26а, 28а, 29б.

Согласие с любым утверждением оценивается в 1 балл. Суммы баллов подсчитываются по количеству обведенных кружочками букв «а» и «б», появившихся в окошечках соответствующего трафарета при накладывании его на бланк для ответов (строчки и колонки трафаретов и бланка должны строго совпадать). Максимальные суммы по интернальности и экстернальности равны 23, поскольку 6 утверждений являются фоновыми.

Выводы

О соответствующей направленности локуса контроля испытуемого следует судить по относительному превышению суммарных баллов по интернальности или экстернальности.

Методика «Шкала совестливости»

Приводимая ниже шкала взята из «Психодиагностического теста», разработанного В. М. Мельниковым и Л. Т. Ямпольским на основании зарубежных методик (MMPI и 16-факторный опросник Р. Кеттелла).

«Шкала совестливости» предназначена для измерения степени уважения к социальным нормам и этическим требованиям. Для лиц с высокими значениями фактора «совестливости» характерны такие особенности личности, влияющие на мотивацию поведения, как чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга, строго соблюдают этические стандарты, всегда стремятся к выполнению социальных требований; высокая добросовестность обычно сочетается с хорошим самоконтролем.

Инструкция

На бланке для ответа вам предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением рядом с ним поставьте знак «+» («да»), при несогласии — знак «-» («нет»).

Текст опросника

1. Я строго соблюдаю принципы нравственности и морали.
2. Я всегда следую чувству долга и ответственности.
3. Я верю, что любые, даже скрытые поступки не окажутся безнаказанными.
4. Меня возмущает, что преступника могут освободить благодаря ловкой защите адвоката.
5. Я считаю, что соблюдение законов является обязательным.
6. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.
7. Если бы я должен был намеренно солгать человеку, мне пришлось бы смотреть в сторону, так как стыдно было бы смотреть ему в глаза.
8. Я люблю читать книги, статьи на темы морали и нравственности.
9. Меня раздражает, когда женщины курят.
10. Думаю, что существует одно-единственное правильное понимание жизни.
11. Когда кто-нибудь проявляет глупость или невежество, я стараюсь его поправить.
12. Я человек твердых убеждений.
13. Я люблю лекции на серьезные темы.
14. Я считаю, что всякую работу следует доводить до конца, даже если кажется, что в этом нет необходимости.

Обработка результатов и выводы

За каждый положительный ответ начисляется по 1 баллу и подсчитывается их сумма. Чем большую сумму баллов набрал опрашиваемый, тем больше у него выражены совестливость, чувство ответственности.

4. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ ОБЩЕНИЯ

Методика «Конфликтная личность»[1]

Методика позволяет оценить степень конфликтности или тактичности человека.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. Выберите один из трех предложенных вариантов, соответствующий вашим взглядам, и рядом с его обозначением — а, б, в — поставьте на бланке для ответа знак «+»(«да»).

Текст опросника

1. Представьте, что в общественном транспорте начался спор. Что вы предпримете:
   а) не будете вмешиваться в ссору;
   б) вмешаетесь, встав на сторону того, кто прав;
   в) вмешаетесь и будете отстаивать свою точку зрения.
2. На собрании вы критикуете руководство за допущенные ошибки:
   а) нет;
   б) да, но в зависимости от вашего личного отношения к нему;
   в) всегда критикуете за ошибки.
3. Ваш непосредственный начальник излагает план работы, который не кажется вам правильным. Предложите ли вы свой план, который кажется вам лучше:
   а) если другие вас поддержат, то да;
   б) разумеется, вы будете поддерживать свой план;
   в) боитесь, что за критику у вас будут неприятности.
4. Любите ли вы спорить с коллегами, друзьями:
   а) только с теми, кто не обижается и когда споры не портят ваши отношения;
   б) да, но только по важным, принципиальным вопросам;
   в) вы спорите со всеми и по любому поводу.
5. Кто-то пытается «пролезть» вперед вас без очереди:
   а) считая, что и вы не хуже его, попытаетесь обойти очередь;
   б) возмущаетесь, но про себя;
   в) открыто высказываете свое негодование.
6. Если в какой-то спорной ситуации ваше мнение будет решающим, как вы поступите:
   а) выскажетесь и о положительных, и об отрицательных сторонах предложения;
   б) выделите положительные его стороны и предложите подумать еще;
   в) станете только критиковать идею.
7. Ваша жена (муж) постоянно говорит вам о вашей расточительности, а сама (сам) то и дело покупает дорогие вещи. Она (он) захотела узнать о своей последней покупке ваше мнение. Что вы скажете:
   а) что одобряете покупку, если она доставила жене (мужу) удовольствие;

[1] Методика взята из кн.: Женская психология/Сост. Н. А. Литвинцева. — М., 1994.

б) говорите, что эта вещь безвкусна;
в) ругаете ее (его) за эту покупку.

8. Вы встретили подростков, которые курят. Как вы отреагируете:
а) подумаете: «Зачем мне портить себе настроение из-за чужих ребят?»;
б) сделаете им замечание;
в) отчитаете их.

9. В ресторане вы заметили, что официант вас обсчитал:
а) в таком случае вы не даете ему чаевые, которые заранее приготовили;
б) попросите, чтобы он еще раз при вас подсчитал сумму;
в) устроите скандал.

10. В доме отдыха плохое обслуживание. Какой выход вы дадите своему возмущению:
а) выскажете претензии администратору;
б) пожалуетесь на него, чтобы его наказали;
в) выместите свое недовольство на младшем персонале: уборщицах, официантках.

И. Вы спорите с вашим сыном-подростком и убеждаетесь, что он прав. Признаете ли вы свою ошибку:
а) нет;
б) разумеется, признаете;
в) какой же у родителя будет авторитет, если признать ошибку?

Обработка результатов

Каждый вариант ответа получает определенное количество баллов: *а* — 4 балла, *б* — 2, *в* — 0. Подсчитывается сумма баллов.

Выводы

Если сумма баллов находится в пределах от 30 до 44 баллов, опрашиваемый тактичен, не любит конфликтов, избегает критических ситуаций; стремится быть приятным для окружающих, но не всегда оказывает им помощь.

Если сумма в пределах от 15 до 29 баллов, то опрашиваемый — конфликтная личность. Настойчиво отстаивает свое мнение, невзирая на то, как это повлияет на личные или служебные отношения. За это его уважают.

Если сумма в пределах от 10 до 14 баллов, то опрашиваемый сам провоцирует конфликты, ищет поводы для споров, любит критиковать, навязывает свое мнение. Короче, — он скандалист.

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»

Авторы Е. П. Ильин и П. А. Ковалев.

Методика предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением в карте опроса (приводится ниже) в соответствующем квадратике поставьте знак «+»(«да»), при несогласии — знак «-»(«нет»).

Текст опросника

1. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
2. В спорах я всегда стараюсь захватить инициативу.

3. Мне чаще всего не воздают должное за мои дела.
4. Если меня не попросят по-хорошему, и не уступлю,
5. Я стираюсь делать все, чтобы избежать напряженности и отношениях,
6. Если по отношению ко мне поступают несправедливо, то я про себя накликаю обидчику всякие несчастья.
7. Я часто злюсь, когда мне возражают.
8. Я думаю, что за моей спиной обо мне говорит плохо.
9. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
10. Мнение, что нападение — лучшая защита, — правильное.
11. Обстоятельства почти всегда благоприятнее складываются для других, чем для меня.
12. Если мне не нравится установленное правило, я стараюсь его не выполнять.
13. Я стараюсь найти такое решение спорного вопроса, которое удовлетворило бы всех.
14. Я считаю, что добро эффективнее мести.
15. Каждый человек имеет право на свое мнение.
16. Я верю в честность намерений большинства людей.
17. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются.
18. В споре я часто перебиваю собеседника, навязывая ему мою точку зрения.
19. Я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы.
20. Если кто-то «корчит» из себя важную персону, я всегда поступаю ему наперекор.
21. Я предлагаю, как правило, среднюю позицию.
22. Я считаю, что лозунг из мультфильма: «Зуб за зуб, хвост за хвост» справедлив.
23. Если я Все обдумал, то я не нуждаюсь в советах других.
24. С людьми, которые со мной любезнее, чем я мог ожидать, я держусь настороженно.
25. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю на это внимания.
26. Я считаю бестактным не давать высказаться в споре другой стороне.
27. Меня обижает отсутствие внимания со стороны окружающих.
28. Я не люблю поддаваться в игре даже с детьми.
29. В споре я стараюсь найти то, что устроит обе стороны.
30. Я уважаю людей, которые не помнят зла.
31. Утверждение: «Ум — хорошо, а два — лучше» — справедливо.
32. Утверждение: «Не обманешь — не проживешь» тоже справедливо.
33. У меня никогда не бывает вспышек гнева.
34. Я могу внимательно и до конца выслушать аргументы спорящего со мной.
35. Я всегда обижаюсь, если среди награжденных за дело, в котором я участвовал, нет меня.
36. Если в очереди кто-то пытается доказать, что он стоит впереди меня, я ему не уступаю.
37. Я стараюсь избегать обострения отношений.
38. Часто я воображаю те наказания, которые могли бы обрушиться на моих обидчиков.
39. Я не считаю, что я глупее других, поэтому их мнение мне не указ.
40. Я осуждаю недоверчивых людей.
41. Я всегда спокойно реагирую на критику, даже если она кажется мне несправедливой.
42. Я всегда убежденно отстаиваю свою правоту.
43. Я не обижаюсь на шутки друзей, даже если они злые.
44. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение важного для всех вопроса.
45. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
46. Я мерю, что за зло можно отплатить добром, и действую в соответствии с этим.
47. Я часто обращаюсь к коллегам, чтобы узнать их мнение
48. Если меня хвалят, значит, этим людям от меня что-то нужно,
40. В конфликтной ситуации я хорошо владею собой.

50. Мои близкие часто обижаются на меня на то, что и разговоре е ними я им «рта не даю открыть».
51. Меня не трогает, если при похвале ,ча общую работу не упоминается мое имя.
52. Ведя переговоры со старшим по должности, я стараюсь ему не возражать.
53. В решении любой проблемы я предпочитаю «золотую середину».
54. У меня отрицательное отношение к мстительным людям.
55. Я не думаю, что руководитель должен считаться с мнением подчиненных, ведь отвечать за все ему.
56. Я часто боюсь подвохов со стороны других людей.
57. Меня не возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте,
58. Когда я разговариваю с кем-то, меня так и подмывает скорее изложить свое мнение.
59. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
60. Я всегда стараюсь выйти из вагона раньше других.
61. Вряд ли можно найти такое решение, которое бы всех удовлетворило.
62. Ни одно оскорбление не должно оставаться безнаказанным.
63. Я не люблю, когда другие лезут ко мне с советами.
64. Я подозреваю, что многие поддерживают со мной знакомство из корысти.
65. Я не умею сдерживаться, когда меня незаслуженно упрекают.
66. При игре в шахматы или настольный теннис я больше люблю атаковать, чем защищаться.
67. У меня вызывают сожаление чрезмерно обидчивые люди.
68. Для меня не имеет большого значения, чья точка зрения в споре окажется правильной — моя или чужая.
69. Компромисс не всегда является лучшим разрешением спора.
70. Я не успокаиваюсь до тех пор, пока не отомщу обидчику.
71. Я считаю, что лучше посоветоваться с другими, чем принимать решение одному.
72. Я сомневаюсь в искренности слов большинства людей.
73. Обычно меня трудно вывести из себя.
74. Если я вижу недостатки у других, я не стесняюсь их критиковать.
75. Я не вижу ничего обидного в том, что мне говорят о моих недостатках.
76. Будь я на базаре продавцом, я не стал бы уступать в цене за свой товар.
77. Пойти на компромисс — значит показать свою слабость.
78. Справедливо ли мнение, что если тебя ударили по одной щеке, то надо подставить и другую?
79. Я не чувствую себя ущемленным, если мнение другого оказывается более правильным.
80. Я никогда не подозреваю людей в нечестности.

Обработка результатов

Для удобства обработки ответов (мнений по утверждениям) целесообразно, чтобы испытуемые свои ответы («да», «нет») заносили в карту опроса, имеющую следующий вид:

№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет	№ п/п	да	нет
1			7			13			19		
2			8			14			20		
3			9			15			21		
4			10			16			22		
5			11			17			23		
6			12			18			24		

№ п/п	**Да**	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	нет
25			39			53			67		
26			40			54			68		
27			41			55			09		
28			42			56			70		
29			43			57			71		
30			44			58			72		
31			45			59			73		
32			46			60			74		
33			47			61			75		
34			48			62			76		
35			49			63			77		
36			50			64			78		
37			51			65			79		
38			52			66			80		

Ответы на вопросы соответствуют 8 шкалам: «вспыльчивость», «наступательность», «обидчивость», «неуступчивость», «компромиссность», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «подозрительность». За каждый ответ «да» или «нет» в соответствии с ключом к каждой шкале начисляется 1 балл. По каждой шкале испытуемые могут набрать от 0 до 10 баллов.

Ключ к расшифровке ответов

Ответы «да» по позициям 1, 9, 17, 65 и ответы «нет» по позициям 25, 33, 41, 49, 57, 73 свидетельствуют о склонности субъекта к вспыльчивости.

Ответы «да» по позициям 2, 10, 18, 42, 50, 58, 66, 74 и ответы «нет» по позициям 26, 34 свидетельствуют о склонности к наступательности, напористости.

Ответы «да» по позициям 3, 11, 19, 27, 35, 59 и ответы «нет» по позициям 43, 51, 67, 75 свидетельствуют о склонности к обидчивости.

Ответы «да» по позициям 4, 12, 20, 28, 36, 60, 76 и ответы «нет» по позициям 44, 52, 68 свидетельствуют о склонности к неуступчивости.

Ответы «да» по позициям 5, 13, 21, 29, 37, 45, 53 и ответы «нет» по позициям 61, 69, 77 свидетельствуют о склонности к бескомпромиссности.

Ответы «да» по позициям 6,22,38,62,70 и ответы «нет» по позициям 14, 30 ,46 ,54, 78 свидетельствуют о склонности к мстительности.

Ответы «да» по позициям 7, 23, 39, 55, 63 и ответы «нет» по позициям 15, 31, 47, 71, 79 свидетельствуют о склонности к нетерпимости к мнению других.

Ответы «да» по позициям 8,24,32,48,56,64,72 и ответы «нет» по позициям 16,40,80 свидетельствуют о склонности к подозрительности,

Сумма баллов по шкалам «наступательность (напористость)»,«неуступчивость» дает суммарный показатель позитивной *агрессивности* субъекта, Сумма баллов, набранных по шкалам «нетерпимость к мнению других», «мстительность», дает показатель негативной агрес*сивности* субъекта. Сумма баллон по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «обидчивость», «подозрительность» дает обобщенный показатель *конфликтности*.

5. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ГРУППЕ

Методика «Q-сортировка: диагностика основных тенденций поведения в реальной группе»

Автор В. Стефансон.

Методика позволяет определять шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие «борьбы» и избегание «борьбы». Тенденция к зависимости определяется как внутреннее стремление человека к принятию групповых стандартов и ценностей. Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами. Тенденция к «борьбе» означает активное стремление человека *участвовать в* групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Тенденции к независимости, необщительности, избеганию «борьбы», напротив, свидетельствуют о склонности избегать взаимодействия, сохранять нейтралитет в спорах и конфликтах.

Инструкция

Испытуемому предлагается набор карточек, содержащих утверждения или названия свойств личности. Их необходимо распределить по группам от «наиболее характерных» до «наименее характерных» для него.

Исследование проводится следующим образом. Испытуемому предъявляется карточка с утверждением и предлагается ответить «да», если оно соответствует его представлению о себе как члене данной конкретной группы, или «нет», если оно противоречит его представлению, и только в исключительных случаях разрешается ответить: «сомневаюсь»; т. е. карточки раскладываются на три группы.

Текст опросника

1. Я критичен к окружающим товарищам.
2. У меня возникает тревога, когда в группе начинается конфликт.
3. Я склонен следовать советам лидера.
4. Я не склонен вступать в слишком близкие отношения с товарищами.
5. Мне нравится, когда в *группе дружественная обстановка*.
6. Я склонен противоречить лидеру.
7. Я испытываю симпатии только к одному-двум членам группы.
8. Я избегаю встреч и собраний в группе.
9. Мне нравится похвала лидера.
10. Я независим в суждениях и манере поведения.
11. Я готов встать на чью-либо сторону в споре.
12. Я склонен руководить товарищами.
13. Меня радует общение с моими немногочисленными друзьями.
14. Я внешне спокоен при проявлении ко мне враждебности со стороны членов группы.
15. Я склонен поддерживать настроение и мнение своей группы.
16. Я не придаю значения личным качествам членов группы.
17. Я склонен противопоставлять свою цель целям группы, отвлекать ее от достижения групповой цели.
18. Мне нравится противопоставлять себя лидеру.
19. Я хотел бы сблизиться с некоторыми членами группы.

20., Я предпочитаю оставаться нейтральным и споре.
21. Мне нравится, когда лидер активно руководит группой:
22. Я предпочитаю хладнокровно обсуждать разногласия.
23. Я недостаточно сдержан и выражении чувств.
24. Я стремлюсь сплотить вокруг себя единомышленников,
25. Я недоволен слишком формальными отношениями и группе,
26. Когда меня обвиняют, я теряюсь и молчу.
27. Я предпочитаю соглашаться с образом жизни группы.
28. Я привязан к группе больше, чем к отдельным ее членам.
29. Я склонен обострять и затягивать спор.
30. Я стремлюсь быть в центре внимания.
31. Мне хотелось бы быть членом более узкой группы.
32. Я склонен к компромиссам,
33. Я испытываю внутреннее беспокойство, когда лидер поступает вопреки ожиданиям.
34. Я болезненно отношусь к замечаниям товарищей.
35. Я могу быть хитрым и вкрадчивым.
36. Я склонен принять на себя руководство группой.
37. Я откровенен в группе.
38. Во время разногласий в группе у меня возникает беспокойство.
39. Я предпочитаю, чтобы при планировании работы ответственность взял на себя лидер.
40. Я не склонен отвечать на проявление дружелюбия.
41. Я часто сержусь на товарищей.
42. Я пытаюсь вести других против лидера.
43. Я легко нахожу знакомства за пределами группы.
44. Я стараюсь избегать быть втянутым в спор.
45. Я легко соглашаюсь с предложениями других членов группы.
46. Я оказываю сопротивление образованию в нашем коллективе группировок.
47. Когда я раздражен, я становлюсь насмешливым и ироничным.
48. У меня возникает неприязнь к тем, кто пытается выделиться.
49. Я предпочитаю меньшую, но более интимную группу.
50. Я пытаюсь не показывать свои истинные чувства.
51. При групповых разногласиях я становлюсь на сторону лидера.
52. Я инициативен при установлении контактов в общении.
53. Я избегаю критиковать товарищей.
54. Я предпочитаю обращаться к лидеру чаще, чем к другим.
55. Мне не нравится, что отношения в группе слишком фамильярны.
56. Я люблю затевать споры.
57. Я стремлюсь повышать свой социальный статус в группе.
58. Я склонен вмешиваться в общение товарищей и нарушать его.
59. Я «задиристый», склонен к «перепалкам»,
60. Я склонен выражать недовольство лидером.

Обработка результатов и выводы

Ответы испытуемого разносятся по соответствующим шкалам (см. ключ к диагностике), и проставляется по 1 баллу как за ответ «да», так и аа отпет «нет» но каждой из сопряженных пар тенденций. Так как отрицание одной тенденции является признанием полярной тенденции, количество баллов за ответы «да» по одной шкале и «нет» по шкале противоположной тенденции суммируется. Если сумма баллов по любой шкале равна сумме по противоположной шкале или близка к ней, это свидетельствует о наличии у испытуемого человека внутреннего конфликта, обусловленного одинаковой выраженностью противоноложных тенденций поведения в группе.

Ключ к диагностике

К нижеперечисленным шкалам сопряженных тенденций относятся следующие позиции опросника:

1. Занисимость — 3, 9, 15, 21, 27,33, 39, 45, 51, 54.
2. Независимость — 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60.
3. Общительность — 5, 7, 13, 19, 25, 34, 37, 43, 49, 52.
4. Необщительность — 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58.
5. Принятие «борьбы» — 1, 11, 17,23,29,35,41,47,56,59.
6. Избегание «борьбы» — 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53.

Методика «Исследование восприятия индивидом группы»

Автор методики — Е. В. Залюбовская.

Методика позволяет выявить три типа направленности (восприятия индивидом группы): индивидуалистический, коллективистский и прагматический.

Инструкция

Вам предлагается ряд неоконченных предложений (утверждений), по каждому из них возможны три варианта окончания (ответа), обозначенные буквами А, Б и В. Выберите тот ответ, который наиболее точно отражает вашу точку зрения по данному утверждению. Помните, что «плохих» или «хороших» ответов в данном опроснике нет. Букву выбранного варианта занесите в лист для ответов против номера соответствующего предложения; по каждому номеру может быть выбран только один ответ.

Текст опросника

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:
   А — знает больше, чем я,
   Б — все вопросы стремится решать сообща,
   В — не отвлекает от дела.
2. Лучшими руководителями являются те, кто:
   А — имеют индивидуальный подход,
   Б — создают условия для помощи со стороны других,
   В — создают в коллективе атмосферу, при которой никто не боится высказываться.
3. Я рад, когда мои друзья:
   А — умеют самостоятельно, не мешая другим, добываться успехов,
   Б — всегда помогают другим,
   В — помогают другим, когда представится случай.
4. Больше всего мне не нравится, когда в группе:
   А — некому помогать,
   Б — мне мешают при выполнении задачи,
   В — остальные подготовлены слабее, чем я.
5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
   А — могу получить помощь и поддержку со стороны других.
   Б — мои усилия достаточно вознаграждены.
   В — есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.
6. Мне нраиятся коллективы, в которых:
   А - каждый заинтересован и улучшении результатов всех.

В — каждый занят своим делом и не мешает другим,
В — каждый может использовать других для решения своих задач,

7. Сотрудники оценивают как самых плохих таких руководителей, которые:
А — создают дух соперничества между сотрудниками,
Б — не уделяют им достаточного внимания,
В — не создают условия, чтобы группа им помогала.
8. Больше всего удовлетворения в жизни дает:
А — возможность работать, когда тебе никто не мешает,
Б — возможность получать помощь от других людей,
В — возможность сделать полезное другим людям.
9. Основная роль школы должна заключаться:
А — в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими,
Б — в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей,
В — в подготовке людей, умеющих извлекать радость от общения с другими людьми.
10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:
А — предпочитаю, чтобы ее решили другие,
Б — предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других,
В — стремлюсь внести свой вклад в ее решение.
11. Я работал бы лучше, если бы руководитель:
А — имел ко мне индивидуальный подход,
Б — создавал условия для оказания мне помощи со стороны других,
В — поощрял инициативу, направленную на достижение общего успеха.
12. Нет ничего хуже того случая, когда:
А — ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха,
Б — чувствуешь себя ненужным в группе,
В — тебе не помогают окружающие.
13. Больше всего я ценю:
А — личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей,
Б — общий успех, в котором есть моя заслуга,
В — успех, достигнутый ценой собственных усилий.
14. Я хотел бы:
А — работать в коллективе, в котором применяются приемы и методы совместной работы,
Б — работать индивидуально,
В — работать с ведущими в данной области людьми.

Обработка результатов

На основании ответов испытуемых с помощью ключа производится подсчет баллов по каждому типу направленности личности. Каждому выбранному ответу приписывается 1 балл. Следует иметь в виду, что тип направленности носит относительный характер и проявляется в некотором преобладании одного типа над остальными двумя, т. е. исследователь имеет дело не с чистыми, а со смешанными типами направленности.

Ключ для расшифровки ответов и выводы

Индивидуалистическая направленность человека характеризуется ответами со следующими номерами: 1В, 2А, 3Б, 4Б, 5Б, 6Б, 7Б, 8А, 9Б, 10Б, ПА, 12А, 13В, 14Б.

Коллективистическая направленность— 1Б, 2В, 3В, 4А. 5В, 6А, 7А, 8В, 9А, 10В, 11В, 12В, 13В, 14А.

Прагматическая направленность— 1А, 2Б, 3А, 4В, 6А, 6В, 7В, 8В, 9В, 10А, 11В. 12В, 13А, 14В.

Методика «Направленность личности»

Авторы В. Смейкал и М. Кучер.

Эта методика, имеющая еще название «Ориентировочная анкета», позволяет выявить три вида направленности личности: на себя, на взаимоотношения и на задание (деловая направленность).

Направленность на себя отражает, в какой мере испытуемый описывает себя как человека, ожидающего прямого вознаграждения и удовлетворения независимо от того, какую работу и с кем он выполняет. В представлении такого человека группа является «буквально театром», в котором можно удовлетворить определенные общие потребности, показать свои личные трудности, приобрести достоинство, уважение или общественный статус, быть агрессивным или господствовать. Такой человек интроспективен, властен, не реагирует на потребности окружающих его людей. Он занимается преимущественно собой, игнорирует людей или работу, которую обязан выполнять.

Направленность на взаимоотношения отражает интенсивность, с которой человек старается поддержать хорошие взаимоотношения, но лишь «на поверхности», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Такой человек проявляет большой интерес, когда речь идет о коллективной деятельности, но по сути сам не вносит никакого вклада в осуществление трудовых заданий группы.

Направленность на задание отражает интенсивность, с которой человек выполняет задание, решает проблемы, и в какой мере он заинтересован выполнять свою работу как можно лучше. Несмотря на свои личные интересы, такой человек будет охотно сотрудничать с коллективом, если это повысит эффективность группы. В коллективе он стремится отстоять свое мнение, которое считает полезным для работы.

Инструкция

Вам предлагается ряд неоконченных предложений (утверждений), по каждому из них возможны три варианта окончания (ответа), обозначенные буквами а, б, в.

Дав ответы по опроснику, вы получите ориентировочную информацию о некоторых особенностях вашей личности. Из ответов по каждой позиции выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения, больше всего соответствует правде. Букву этого ответа запишите в графе «больше всего» бланка для ответов. Затем выберите ответ, менее всего соответствующий *вашему мнению, и поставьте его букву в графе «меньше всего»*.

Бланк для ответов

№ п/п	Больше всего	Меньше всего
1	а, б, в	а, б, в
2	а, б, в	а, б, в
30	а, б, в	а, б, в

Текст опросника

1. Больше всего в жизни дает удовлетворение: а) высокая оценка твоей работы; б) сознание того, что работа выполнена хорошо; в) сознание того, что находишься среди друзей.
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть: а) тренером; б) известным игроком; в) избранным капитаном команды,

3, Лучшими преподавателями являются те, кто: а) имеют индивидуальный подход к учащимся; б) увлечены споим предметом и вызывают интерес к нему; и) создают доброжелательную атмосферу в классе.
4, Учащиеся оценивают как самых плохих преподавателей, тех кто: а) не скрывают, что некоторые люди им несимпатичны; б) вызывают у всех дух соревнования; в) создают представление о преподаваемом предмете как не интересующем их,
5, Я рад, если мои друзья: а) помогают другим при всякой возможности; б) всегда верны и надежны; в) интеллигентны, имеют широкие интересы.
6, Лучшими друзьями считают тех: а) с которыми складываются хорошие отношения; б) которые могут сделать больше, чем другие; в) на которых всегда можно положиться.
7. Я хотел бы быть таким, как те: а) кто добился жизненного успеха; б) кто может быть увлеченным человеком; в) кто отличается дружелюбием и доброжелательностью.
8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть: а) научным работником; б) начальником отдела; в) опытным летчиком.
9. Когда я был ребенком, я любил: а) игры с друзьями; б) успевать во всех своих делах; в) когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда: а) я встречаю препятствия в своих занятиях; б) ухудшаются дружеские отношения; в) меня критикуют.
11. Основная задача школы, должна заключаться в: а) подготовке учащихся к работе по специальности; б) развитии индивидуальных способностей и самостоятельности; в) воспитании в учащихся качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых: а) недемократичная атмосфера; б) человек теряет индивидуальность в общей массе; в) невозможно проявление собственной инициативы.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его: а) для общения с друзьями; б) для любимых дел и самообразования; в) для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимальную отдачу, когда: а) работаю с симпатичными людьми; б) у меня работа, которая мне по душе; в) мои усилия достаточно вознаграждаются.
15. Я люблю, когда: а) другие ценят меня; б) чувствую удовлетворение от выполняемой работы; в) приятно провожу время с друзьями.
16. Если бы обо мне написали в газете, мне хотелось бы, чтобы: а) отметили мои успехи в делах; б) похвалили меня за мою работу; в.) сообщили, что меня часто выбирают в советы коллективов, в депутаты, лидером команды.
17. Лучше всего учиться, когда преподаватель: а) имеет индивидуальный подход кО мне; б) стимулирует меня на более интенсивный труд; в) вызывает дискуссии по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем: а) оскорбление личного достоинства; б) неуспех при выполнении важного задания; в) потеря друзей.
19. Больше всего я ценю: а) личный успех; б) общую, совместную работу; в) фактические результаты.
20. Очень мало людей, которые: а) действительно радуются выполненной работе; б) с удовольствием работают совместно; в) выполняют работу по-настоящему хорошо.
21. Я не переношу: а) ссоры и споры; б) неприятие всего нового; в) людей, ставящих себя выше других.
22. Мне хотелосьбы; а) чтобы окружающие считали меня своим другом; б) помогать другим в общем деле; в) вызывать восхищение других.
23. Я люблю руководство (начальника), которое: а) требовательно; б) пользуется авторитетом; и) доступно,
24. Желательно, чтобы на работе: а) решении принимались совместно; б) была возможность самостоятельно решать проблемы; в) начальство признавало мои достоинства.

25. Хотелось бы прочитать книгу: а) об искусстве хорошо уживаться с другими людьми; б) о жизни замечательного, известного человека; в) из серии «сделай сам».
26. Если бы у меня были развиты музыкальные способности, то мне бы хотелось быть: а) дирижером; б)солистом; в) композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием я провожу: а) увлекаясь детективными фильмами; б) в развлечениях с друзьями; в) занимаясь своим хобби.
28. При одинаковом финансовом успехе для меня было бы предпочтительнее: а) подготовить интересный конкурс; б) выиграть в конкурсе; в) организовать конкурс и руководить им.
29. Для меня важнее всего знать: а) что я хочу сделать; б) как достичь цели; в) как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы: а) другие были довольны им; б) выполнить прежде всего свою задачу; в) не нужно было укорять его за работу.

Обработка результатов и выводы

За каждый ответ в рубрике «больше всего» испытуемый получает 2 балла, в рубрике «меньше всего» — 0 баллов.

Диапазон получаемых в сумме баллов по каждой направленности — от 60 (если испытуемый ставит все буквы в первую рубрику) до 0 (если испытуемый ставит все буквы во вторую рубрику).

Направленности человека на себя соответствуют ответы со следующими номерами: 1а, 2б, 3а, 4а, 5б, 6в, 7а, 8в, 9в, 10в, 11б, 12б, 13в, 14в, 15а, 16б, 17а, 18а, 19а, 20в, 21в, 22в, 23б, 24в, 25б, 26б, 27а, 28б, 29а, 30в.

Направленность на взаимоотношения характеризуется ответами со следующими номерами: 1в, 2в, 3в, 4б, 5а, 6а, 7в, 8б, 9а, 10б, 11в, 12а, 13а, 14а, 15в, 16в, 17в, 18в, 19б, 20в, 21а, 22а, 23в, 24 а, 25а, 26а, 27б, 28в, 29в, 30а.

Направленность на задание определяется по ответам со следующими номерами: 1б, 2а, 3б,4в, 5в, 6б, 7б,8а, 9б, 10а, 11а, 12в, 13б, 14б, 15б,16а, 17б,18б, 19в, 20а, 21б, 22б,23а, 24б, 25в, 26в, 27в, 28а, 29б, 30б.

Методика «Опросник Лири»

Авторы Т. Лири, Г. Леforж, Р. Сазек.

Методика дает возможность определять такие особенности личности, как «доминирование» и «подчинение», играющие важную роль при принятии решения с опорой на собственное мнение или на подчинение мнению других.

Выделены 8 шкал (октант):

1) тенденция к лидерству — властность — деспотизм (авторитарный тип);
2) уверенность в себе — самоуверенность — самовлюбленность (эгоистический тип);
3) требовательность — непримиримость — жестокость (агрессивный тип);
4) скептицизм — упрямство — негативизм (подозрительный тип);
5) уступчивость — кротость — пассивная подчиняемость (подчиняемый тип);
6) доверчивость — послушность — зависимость (зависимый тип);
7) добросердечие — несамостоятельность — чрезмерный конформизм (дружелюбный тип);
8) отзывчивость — бескорыстие — жертвенность (альтруистический тип).

Инструкция

Ряд утверждений, располагаемых в произвольном порядке, могут быть предъявлены либо списком, либо на отдельных карточках. Респонденту предлагается решить, относится то или иное утверждение к нему.

Текст опросника

1. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи,
2. Уверен в себе.
3. Пользуется уважением других.
4. Не терпит, чтобы им командовали.
5. Откровенный.
6. Жалобщик.
7. Часто прибегает к помощи других.
8. Ищущий одобрения.
9. Доверчив и стремится радовать других.
10. Любит ответственность.
П. Производит впечатление значительности.
12. Обладает чувством достоинства.
13. Стремится подбодрить.
14. Благодарный.
15. Злой, жестокий.
16. Хвастливый.
17. Своекорыстный.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Деспотичный.
20. Умеет настоять на своем.
21. Великодушен и терпим к недостаткам.
22. Начальственно-повелительный.
23. Стремится покровительствовать.
24. Способен вызвать восхищение.
25. Предоставляет другим принимать решение.
26. Прощает все.
27. Кроткий.
28. Может проявить безразличие.
29. Бескорыстный.
30. Любит давать советы.
31. Зависимый, несамостоятельный.
32. Самоуверен и напорист.
33. Ожидает восхищения от каждого.
34. Часто печален.
35. На него трудно произвести впечатление.
36. Общительный и уживчивый.
37. Открытый и прямолинейный.
38. Озлобленный.
39. Любит подчиняться.
40. Распоряжается другими.
41. Способен быть критичным к себе.
42. Щедрый.
43. Всегда любезен в обращении.
44. Уступчивый.
46, Застенчивый,
46, Любит заботиться о других,
47. Думает только о себе.
48. Покладистый.
49. Отзывчивый, всегда придет на помощь.
50. Умеет распоряжаться, приказывать,
51. Часто разочаровывается.
52. Неумолимый, но беспристрастный.
53. Часто гневается.
54. Критичен к другим.
55. Всегда дружелюбен.
56. Сноб (судит о людях по рангу и достатку, а не по личным качествам).
57. Способен проявлять недоверие.
58. Очень почитает авторитеты.
59. Ревнивый.
60. Любит поплакаться.
61. Робкий.
62. Обидчивый, щепетильный.
63. Часто недружелюбен.
64. Властный.
65. Безынициативный.
66. Способен быть суровым.
67. Деликатный.
68. Всем симпатизирует.
69. Деловой, практичный.
70. Переполнен чрезмерным сочувствием.
71. Внимательный и ласковый.
72. Хитрый и расчетливый.
73. Дорожит мнением окружающих.
74. Надменный и самодовольный.
75. Чрезмерно доверчив.
76. Готов довериться любому.
77. Легко смущается.
78. Независимый.
79. Эгоистичный.
80. Нежный, мягкосердечный.
81. Легко поддается влиянию других.
82. Уважительный.
83. Производит впечатление на окружающих.
84. Добросердечный.
85. Охотно принимает советы.
86. Обладает талантом руководителя.
87. Легко попадает впросак.
88. Долго помнит обиды,
89. Легко поддается влиянию друзей,
90. Проникнут духом противоречия.
91. Портит людей чрезмерной добротой,
92. Слишком снисходителен к окружающим,

93. Тщеславный.
94. Стремится снискать расположение каждого.
95. Восхищающийся, склонный к подражанию.
96. Охотно подчиняется.
97. Со всеми соглашается.
98. Заботится о других в ущерб себе.
99. Раздражительный.
100. Стыдливый.
101. Отличается чрезмерной готовностью подчиняться.
102. Дружелюбный, доброжелательный.
103. Добрый, вселяющий уверенность.
104. Холодный, черствый.
105. Стремящийся к успеху.
106. Нетерпим к ошибкам других.
107. Благорасположен ко всем без разбора.
108. Строгий, но справедливый.
109. Всех любит.
110. Любит, чтобы его опекали.
111. Почти никогда и никому не возражает.
112. Мягкотелый.
113. Другие думают о нем благосклонно.
114. Упрямый.
115. Стойкий и крутой, где надо.
116. Может быть искренним.
117. Скромный.
118. Способен сам позаботиться о себе.
119. Скептичен.
120. Язвительный, насмешливый.
121. Навязчивый.
122. Злопамятный.
123. Любит соревноваться.
124. Стремится ужиться с другими.
125. Неуверенный в себе.
126. Старается утешить каждого.
127. Склонен к самобичеванию.
128. Бесчувственный, равнодушный.

Обработка результатов

За каждый утвердительный ответ проставляется 1 балл. Затем по шкалам, порознь, подсчитывается сумма баллов. Шкалы 1, 2, 3, 4 относятся к «доминированию», шкалы 5, 6, 7 — к «подчинению». Шкала 8 относится к альтруизму.

Ключ к опроснику

Номера утверждений, относящихся к конкретным шкалам:
Шкала 1: 2, Ю, 11, 19, 20, 22, 24, 30, 33, 40, 50, 64, 83, 86,105, 113.
Шкала 2: 2, 12, 16. 28, 32, 47, 56, 69, 72, 74, 78, 79, 93, 104, 118, 123.
Шкала 3: 5, 15, 17, 37, 52, 53, 54, 63, 66, 99, 106, 108, 115, 116, 120, 128.
Шкала 4: 4, 6, 34, 35, 38, 51, 57, 59, 60, 62, 88, 89, 90, 114, 119, 122.
Шкала 5: 18, 27, 41, 44, 45, 48, 61, 65, 77, 96, 100, 101, 112, 117, 125, 127.
Шкала 6: 7, 8, 9, 14,25,31,39,58,75,82,85,87,95,110, 111, 121.
Шкала 7: 1, 36, 43, 55, 68, 71, 73, 76, 81, 84, 94, 97, 102, 107, 109, 124.
Шкала 8: 13, 21, 23, 26, 29, 42, 46, 49, 67, 70, 80, 91, 92, 98, 103, 126.

Выводы

Степень выраженности по каждой октанте определяется следующим образом: 0-4 балла — низкая, 5-8 баллов — умеренная, 9-12 баллов — высокая, 13-16 баллов — очень высокая.

6. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СИЛЫ И УСТОЙЧИВОСТИ МОТИВА

Имеется ряд методик, с помощью которых можно косвенно судить об «энергетической заряженности» человека и влиянии этой «заряженности» на силу и устойчивость мотива. Часть методик показывают «зараженность» на достижение цели как свойство личности (диспозицию), а часть — наличие энергетического потенциала в данный момент. К пер-

вым я отнес шкалу «Направленность на задание» (из методики «Направленность личности», приведенной выше), методики но выявлению степени выраженности мотива достижения, опросник «МАС», а также опросник для самооценки упорства н настойчивости (последние два опросника приведены и приложении к книге «Психология воли», вышедшей раньше), а ко вторым — методики по выявлению «выгорании» п удовлетворенности профессией и работой (они приведены в разделе 9 этого приложения).

Кроме того, я счел целесообразным принести экспериментальную методику изучения влияния на мотивы различных стимулов.

Методика «Потребность в достижении»

Методика измерения потребности (мотива) в достижении разработана Ю. М. Орловым.

Представление о потребности в достижениях берет свое начало из понятия Ф. Хоппе «Я-уровень», означающего стремление человека удерживать самосознание на возможно более высоком уровне с помощью высокого личного стандарта достижений (уровня притязаний). Позднее это понятие превратилось в понятие «мотив достижения», определяемое X. Хекхаузеном как стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными.

Предлагаемая методика представляет собой тест-опросник, содержащий 23 положения, с которыми испытуемый соглашается или нет. Тест направлен на выявление степени выраженности потребности человека в достижении успеха в любой деятельности (т. е. степени заряженности на успех). По сути, это потребность, превратившаяся в личностное свойство, установку.

Инструкция

Предлагается ряд положений. Если вы с положением согласны, то рядом с его номером на опросном листе напишите «да», если не согласны — «нет».

Текст опросника

1. Думаю, что успех в жизни зависит скорее от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет смысл.
3. Для меня в любом деле важно его исполнение, а не конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живет дальними целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивым человеком,
11. Думаю, что в моих неудачах повинны скорее обстоятельства, чем я сам.
12. Мои родители слишком строго контролируют меня.
13. Терпения во мне больше, чем способностей.
14. Лень, а не сомнения в успехе вынуждают меня слишком часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16, Ради успехи и могу рискнуть, даже если шансы не в мою пользу.
17. Я не усердный человек.

18. Когда все идет гладко, моя энергия усиливается.
19. Если бы я был журналистом, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
21. Уровень моих требований к жизни ниже, чему моих ровесников.
22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.
23. Я мог бы достичь большего, освободившись от текущих дел.

Обработка результатов

За каждый ответ ставится 1 балл: только за ответы «да» — по положениям 2, 6-8, 14, 16, 18, 19, 21-23; только за ответы «нет» — по положениям 1, 3-5, 9-13, 15, 17, 20.

Потребность в достижениях (ПД) равна сумме баллов за ответы «да» и «нет». Таким образом, оценочная шкала — от 0 до 23 баллов.

Выводы

Чем больше баллов в сумме набирает испытуемый, тем в большей степени у него выражена потребность в достижениях.

Опросник «МАС»

Методика разработана М. Кубышкиной и направлена на выявление стремления (мотивации) человека к достижению цели, стремления к соперничеству (азартности) и стремления к социальному престижу.

Инструкция

Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа, если вы согласны с данным высказыванием. Старайтесь отвечать искренне и точно.

Текст опросника

№ п/п	Утверждения	Никогда	Часто	Очень часто
1	Мне нравится быть в центре внимания		2	3
2	Когда я работаю, это выглядит так, как будто я все ставлю на карту		2	3
3	Мне важно, чтобы мои результаты были лучше, чем у других		2	3
4	Я стремлюсь принадлежать к избранным кругам		2	3
5	По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим		2	3
6	Я сравниваю свои результаты и успехи с результатами других людей		2	3
7	Я дорожу признанием окружающих		2	3
8	Неудачи стимулируют меня сильнее, чем успехи		2	3
9	Азарт состязания мне чужд		2	3
10	Мне нравится выступать перед большой аудиторией	1	2	3

№ п/п	Утверждения	Никогда	Чисто	Очень чисто
11	Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной	1	2	3
12	Я готов работать на пределе своих сил, чтобы опередить конкурента	1	2	3
13	Мое честолюбие помогает моим достижениям	1	2	3
14	Я не делаю вовремя то, что необходимо было сделать	1	2	3
15	Я люблю смотреть спортивные соревнования и участвовать в них	1	2	3
16	Похвала и признание окружающих окрыляют меня	1	2	3
17	Трудности и препятствия меня подстегивают и заставляют действовать	1	2	3
18	Я доволен собой, когда мне удается продемонстрировать другим свои сильные качества или выйти победителем из трудной ситуации	1	2	3
19	Я удовлетворен тем положением, которое занимаю, и не стремлюсь к большему престижу	1	2	3
20	Меня радует возможность много и интенсивно работать	1	2	3
21	Мне нравятся сложные задачи (ситуации), когда необходимо максимально мобилизоваться	1	2	3
22	Для меня важно «выбиться в люди»	1	2	3
23	Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе	1	2	3
24	Я сделаю все, чтобы другие не могли меня опередить	1	2	3
25	Я не испытываю желания иметь высокий социальный статус	1	2	3
26	Мои друзья считают меня ленивым	1	2	3
27	Меня удивляют люди, которые тратят все силы и время на то, чтобы обойти конкурентов	1	2	3
28	Случалось, что я завидовал успеху или популярности других людей	1	2	3
29	Я обращаю мало внимания на свои достижения	1	2	3
30	В атмосфере борьбы и конкуренции я чувствую себя превосходно	1	2	3
31	Мне хотелось бы быть известным человеком	1	2	3
32	Многое, за что я берусь, я не довожу до конца	1	2	3
33	Я всегда стремлюсь опредить других, достичь лучших результатов	1	2	3
34	Я сделаю вее, чтобы добиться унижения значимых для меня людей	1	2	3
35	Я завидую людям, которые не загружены работой	1	2	3
36	Успех других меня активизирует и «подстегивает» лучше и быстрее всего	1	2	3

Ключ к постановке диагноза

Шкала «стремление к социальному престижу»: учитываются баллы со знаком «+» при положительных ответах по позициям 1, 4, 7, 10, 13, 16, 22, 28, 31, 34 и со знаком «-» при положительных ответах по позициям 19 и 25.

Шкала «стремление к соперничеству»: учитываются баллы со знаком «+» при положительных ответах по позициям 2, 5, 8, 11, 17, 20, 23 и со знаком «-»при положительных ответах по позициям 14, 26, 29, 32, 35.

Шкала «стремление к достижению цели»: учитываются баллы со знаком «+» при положительных ответах по позициям 3, 6, 12, 15, 18, 21, 24, 30, 33, 36 и со знаком «-» при положительных ответах по позициям 9 и 27.

По каждой шкале подсчитывается сумма баллов с учетом знаков.

Выводы

Чем больше сумма баллов по той или иной шкале, тем больше у обследованного выражено соответствующее стремление.

Изучение влияния различных стимулов на силу мотивов

Исследования проводятся на приборе конструкции А. И. Высоцкого (рис. 1). Прибор имеет площадку 1 круглой формы диаметром 40 мм, вогнутую к центру, чтобы палец не соскальзывал во время работы. Каждый удар по площадке (осуществляется указательным или средним пальцем руки) фиксируется импульсным счетчиком 2; на приборе имеется 10 таких счетчиков. Каждый из них работает 5 секунд, после чего автоматически включается следующий. Таким образом, общее время работы на приборе равно 50 с. Цифровая лампочка 3, вмонтированная в прибор, показывает, какой счетчик работает в данный момент. Включение зеленой лампочки 4 означает начало работы, выключение — конец работы.

С помощью теппинг-теста можно изучать многие стороны волевой активности: а) эффективность воздействия различных внешних стимулов на активность школьников при физической работе в высоком темпе; б) продолжительность действия каждого стимула; в) роль разных мотивов в активности; г) различные стороны сознательной самостимуляции; д) вопросы регуляции собственного поведения и др.

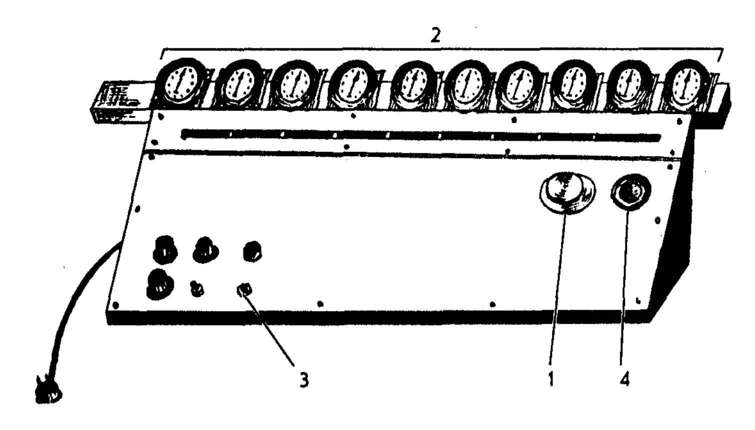


Рис. 1

Инструкция испытуемому и проведение эксперимента

Перед началом эксперимента испытуемому дается такая инструкция: «В этом эксперименте проверяется ваше умение работать равномерно. Постарайтесь в медленном, удобном для себя темпе равномерно нажимать на кнопку. Оценка нашей работы производится числом набранных вами очков. При равномерной работе в течение всего эксперимента вы получаете 50 очков. За каждую ошибку (ошибкой считается, если тот или другой счетчик показывает больше или меньше ударов, чем другие счетчики при равномерной работе) начисляется штраф — 5 очков. Всего даются три попытки. Засчитывается лучшая из них».

При изучении эффективности различных внешних стимуляторов вначале проводится фоновая серия испытаний. Она служит показателем возможностей испытуемого в момент проведения эксперимента. В этой серии испытуемому дается такая инструкция: «Постарайтесь в течение всех 50 с. ударять По кнопке в самом быстром темпе, на который вы способны».

После отдыха и записи показаний счетчиков проводятся основные серии испытаний. Перед их проведением испытуемому дается такая же инструкция, как и в фоновой серии, но в ходе эксперимента он получает соответствующий стимул (приказ, одобрение, порицание, удар током и т. п.). В серии с ударом током (для появления мотива избегания наказания) к обычной инструкции прибавляются такие слова: «Если вы начнете работать медленнее, то получите удар током». (Сила тока безопасна для человека.)

Обработка результатов и выводы

Результаты работы испытуемого (число ударов по кнопке) при разной внешней стимуляции сравниваются с фоновой серией.

Продолжительность действия внешнего стимулятора определяется тем, в течение какого времени после стимуляции испытуемый продолжает работать в таком же темпе (и выше), в каком работал до стимуляции (на счетчиках это очень хорошо видно).

По темпу работы при тех или других мотивах деятельности (они задаются экспериментатором или выявляются при опросе испытуемых) определяется и эффективность разных мотивов.

В беседе с испытуемыми выясняется, каким образом они себя стимулируют, в какой форме и в какое время эксперимента самостимуляция применяется и т. п.

7. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ[1]

Методика «Изучение соподчинения мотивов»

Подготовка исследования

Подбираются яркие, красочные игрушки.

Проведение исследования

Исследование проводится индивидуально с детьми 3-7 лет и включает 5 серий. В первых четырех сериях предлагаемое соподчинение мотивов опосредовано взрослым, а в пятой — содержанием самой деятельности.

1. Ребенку предлагают непривлекательное занятие, например расставить стулья, и обещают дать после этого новую игрушку.

[1] Приводимые в этом разделе методики взяты из кн.; *Урунтаева Г. А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии. — М., 1995.

2. Ребенку предлагают непривлекательное занятие и подробно рассказывают ему о той игрушке, которую он получит после выполнения работы.
3. Ребенку предлагают непривлекательное занятие и показывают игрушку, которую он получит после окончания работы. Затем игрушку убирают.
4. Ребенку предлагают непривлекательное занятие, показывают игрушку, которую он получит после окончания работы, и ставят ее в доступном для него месте. Подчеркивают при этом, что взять ее можно только после завершения работы.
5. Ребенку предлагают увлекательную игру, но после того, как он закончит выполнять непривлекательное действие.

Выводы

Анализируют поведение ребенка в каждой серии (с увеличением номера серии возрастает для ребенка соблазн овладеть игрушкой или, как в пятой серии, участвовать в увлекательной игре), качество его работы, соподчинение мотивов в зависимости от ситуации и возраста.

Если ребенок выполняет задание, несмотря на соблазн, то у него развит произвольный механизм соподчинения мотивов и тем в большей степени, чем в более конфликтной для него (соблазнительной) ситуации он оказывается.

Методика «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора»

Методика направлена на выявление у ребенка преобладания личной или «общественной» направленности.

Подготовка исследования

Исследование состоит из двух серий. Перед первой серией необходимо подобрать несколько игрушек, интересных для старшего дошкольника и продумать малоинтересную для ребенка, но нужную для других людей деятельность (например, разложить по коробочкам полоски бумаги разной ширины).

Для второй серии необходимо приготовить мел, нарисовать на бумаге 2 круга диаметром не менее 50 см с расстоянием между ними 20 см; над первым кругом нарисовать 1 человека, над вторым — 3.

Проведение исследования

Первая серия. Испытуемых ставят в конфликтную ситуацию — они должны сделать вьбор: заняться малопривлекательным делом или поиграть интересными игрушками. Эксперимент проводится индивидуально, с каждым ребенком отдельно.

Вторая серия. Участвуют те же дети, объединенные в 2 группы (с учетом желания детей). Проводится соревнование на точность попадания мячом в цель. Дается инструкция: «Каждый член команды может бросить мяч 5 раз. Если он бросит мяч в левый круг (над которым нарисован 1 человек), то очки идут в его пользу, если в правый — в пользу команды; если мяч не попадает в цель, можно, по желанию, вычитать очки или из личных, или из командных». Перед каждым броском экспериментатор спрашивает ребенка, в какой круг он бросит мяч.

Обработка данных

Подсчитывается, сколько детей в первой и второй сериях проявляли личную мотивацию, сколько общественную. Результаты сводятся в таблицу. Определяется, насколько эти виды мотивации устойчивы, в какой степени общественная мотивация зависит от характера экс-

периментальиой ситуации. При этом учитывается, что в первой серии ребенок делает выбор индивидуально, а во втором — в присутствии сверстников.

Выводы

Если ребенок сделает выбор и пользу малопривлекательного дела или будет бросать мяч в «командный» круг, значит, у него уже имеется преобладание общественной направленности мотивации. В противном случае следует говорить о преобладании личной направленности мотивации.

Методика «Изучение действенности общественного и личного мотивов»

Подготовка исследования

Приготовить скорлупу грецкого ореха, цветную бумагу.

Проведение исследования

Эксперимент, состоящий из двух серий, проводится С детьми 5-7 лет.

Первая серия. Экспериментатор учит детей делать лодочки из скорлупы грецкого ореха, аатем предлагает взять их домой и поиграть с ними в воде. После этого проводит повторное занятие с тем же материалом: «Давайте сделаем лодочки для малышей. Они любят пускать их, а мастерить не умеют. Но, если хотите, можете сделать лодочки и оставить их себе». В конце занятия тем, кто решил подарить игрушку, индивидуально задается вопрос: «Почему ты хочешь подарить лодочку малышам?»

Вторая серия. Экспериментатор учит детей делать вертушку. Он говорит: «Сделанные игрушки вы можете подарить малышам, им это доставит большое удовольствие. А можете оставить себе». Если ребенок пытается пойти на компромисс («можно, я две сделаю?»), нужно сказать, что больше нет материала и он должен сам решить, кому достанется игрушка.

Обработка результатов

По сериям подсчитывается количество детей, решивших подарить игрушку малышам (действуют по общественному мотиву) и оставивших ее себе (действуют по личному мотиву). Результаты можно оформить в виде таблицы.

Методика «Изучение мотивов взаимодействия со взрослыми»

Подготовка исследования

Необходимо сконструировать «телевизор» в виде ширмы с раздвигающимися занавесками и «панель управления».

Проведение исследования

Исследование проводится индивидуально с детьми 2-7 лет. Ребенка приглашают в отдельную комнату поиграть в «телевизор». На «панели» расположено 5 кнопок, обозначающих различные варианты взаимодействия со взрослым, ребенок может сам «включать» наиболее интересную для него «программу». Ему предлагаются следующие варианты:

1) посмотреть на заводную игрушку (которая помнится на «экране»);
2) посмотреть на взрослого (который улыбнется и, протяну» руку из «экрана», погладит ребенка);

3) поиграть вместе со взрослым в игрушку (которую взрослый выкатит из-за «экрана»);
4) прослушать сказку, которую расскажет появляющийся на «экране» взрослый;
5) побеседовать со взрослым на одну из предложенных тем, касающихся самого ребенка и его жизни.

Выводы

В соответствии с высказанным ребенком предпочтением экспериментатор делает выводы о ведущих мотивах взаимодействия со взрослыми, а именно: получение новых впечатлений, ласка взрослого, совместная игра, слушание сказки, беседы на личные темы.

Методика «Изучение мотивов деятельности»

Подготовка исследования

Приготовить необходимые материалы для изготовления флажков и салфеток. Предварительно дети должны быть обучены операциям, которые потребуются в процессе выполнения заданий.

Проведение исследования

Детям предлагают через определенные промежутки времени выполнить одну и ту же работу, назначение результатов которой каждый раз меняется. Нужно изготовить 2 предмета из полотна: флажок и салфетку. Перед выполнением задания с детьми договариваются, что они будут делать, для чего и кому предназначены продукты их труда. Одно и то же задание предлагается выполнить при разном целевом содержании мотива:

- сделать подарок маме,
- сделать подарок малышам,
- подготовиться к предстоящей игре со сверстниками,
- приготовить заготовки для игры в «мастерскую».

Таким образом, каждому ребенку предлагается сделать 4 флажка и 4 салфетки.

Фиксируется, при каких мотивах ребенок взялся за выполнение задания, а при каких — нет, с каким желанием он выполнял задание при том или ином мотиве. Из этого делается вывод о том, какой из мотивов (мотиваторов) более значим для ребенка.

8. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ[1]

Методика «Определение доминирования познавательного или игрового мотива ребенка»

Проведение исследования

Ребенка приглашают в комнату, где на столиках выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает его к себе и предлагает послушать сказку. Ребенку читают интересную (для его возраста) сказку, которую он раньше не слышал. На самом интересном месте

[1] Методики взяты из кн.: *Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.* Практикум по детской психологии. — М., 1995; и *Ильина М. Н.* Подготовка к школе. Развивающие упражнения и тесты,—СПб., 1998.

чтение прерывается, и экспериментатор сирашивает испытуемого, что ему в данный момент больше хочется: поиграть с выставленными на столе игрушками иди дослушать сказку до конца.

Текстовый материал

Сказка

ПОЧЕМУ ЗАЙЦЫ ЗИМОЙ БЕЛЫЕ ШУБКИ НОСЯТ

Повстречались как-то в лесу Мороз и заяц, Мороз расхвастался:

— Я самый сильный в лесу. Любого одолею, заморожу, в сосульку превращу.

— Не хвастай, Мороз Васильевич, не одолеешь! — говорит заяц.

— Нет, одолею!

— Нет, не одолеешь! — стоит на своем заяц.

Спорили они, спорили, и надумал Мороз заморозить зайца. И говорит:

— Давай, заяц, об заклад биться, что я тебя одолею.

— Давай, — согласился заяц. (Здесь чтение прерывается.)

Принялся тут Мороз зайца морозить. Стужу-холод напустил, ледяным ветром закружил. А заяц во всю прыть бегать да скакать взялся. На бегу-то не холодно. А то катается по снегу, да поет:

Князю тепло,
Князю жарко!
Греет, горит —
Солнышко ярко!

Уставать стал Мороз, думает: «До чего ж крепкий заяц!» А сам еще сильнее лютует, такого холода напустил, что кора на деревьях лопается, пни трещат. А зайцу все нипочем — то на гору бегом, то с горы кувырком, то чертогоном по лугу носится.

Совсем из силы Мороз выбился, а заяц и не думает замерзать. Отступился Мороз от зайца:

— Разве тебя, косой, заморозишь — ловок да прыток ты больно!

Подарил Мороз зайцу белую шубку. С той поры все зайцы зимой ходят в белых шубках.

Выводы

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают дослушать сказку. Дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер: то за одно возьмутся, то за другое.

Методика «Определение у старших дошкольников сформированности "внутренней позиции школьника"»

Инструкция

Задайте ребенку вопросы и попросите дать ответы (ответы следует записать).

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты хочешь еще на год остаться детском саду (дома)?
3, Какие занятия тебе больше всего нравятся ? Почему?
4, Ты любишь, когда тебе читают книжки?
б, Ты сам просишь, чтобы тебе почитали книжку?
6, Почему ты хочешь идти в школу?
7, Тебе нравятся школьная форма и школьные принадлежности?
8, Если тебе дома разрешит носить школьную форму и пользоваться школьными принадлежностями, а и школу разрешит не ходить, то это тебя устроит? Почему?

9. Если мы будем сейчас играть в школу, то кем ты хочешь быть: учеником или учителем?
10. Во время игры в школу что у нас будет длиннее — урок или перемена?

Обработка результатов и выводы

Учитываются все ответы, кроме 6 и 7. При сформированной «внутренней позиции школьника» ответы на вопросы должны звучать приблизительно следующим образом:

№ 1. Хочу идти в школу.
№ 2. Не хочу еще на год остаться в детском саду (дома).
№ 3. Те занятия, на которых учили (буквы, цифры и т. д.).
№ 4. Люблю, когда мне читают книжки.
№ 5. Сам прошу, чтобы мне почитали.
№ 8. Нет, не устроит, хочу ходить в школу.
№ 9. Хочу быть учеником.
№10. Пусть будет длиннее урок.

Методика «Веселый-грустный» для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе

Проведение исследования

На рис. 2 и 2а изображены дети в различных ситуациях, связанных со школой и учением.

Содержание рисунков

1. Дети идут в школу, а один ребенок смотрит на них из окна.
2. Ученик у доски отвечает урок; рядом стоит учительница.
3. Дети в классе во время урока.
4. Ученик в школьном коридоре, разговаривает с учительницей.
5. Ребенок дома, готовит уроки.
6. Ученик в школьном вестибюле вблизи раздевалки.

На всех картинках нет лиц.

Попросите ребенка описать, какое, по его мнению, должно быть выражение лица у детей на картинках — веселое или грустное, и объяснить почему. Желательно мальчикам предложить картинки с изображением мальчиков, девочкам — с изображением девочек.

Обычно дети охотно отвечают на вопросы, но если ребенок говорит «Не знаю», то в этом случае ему нужно задать дополнительные вопросы: «Как ты думаешь, что здесь вообще происходит? Кто это нарисован?» и т. п.

Выводы

Эмоционально неблагополучными, тревожными считаются ответы примерно такого содержания:

- у мальчика, который смотрит из окна, очень грустное лицо, так как он плохо учился и его наказали;
- мальчика вызвали к доске отвечать урок, а он не подготовился, не знает, что говорить, поэтому у него грустное лицо;
- у этого мальчика грустное лицо, так как учительница поставила ему двойку;
- мальчика ругают за плохое поведение, поэтому он такой грустный;
- мальчик выполняет домашнее задание, но задано очень много и он боится, что не успеет все сделать; поэтому он грустный;
- мальчик грустный, он опоздал в школу, теперь его будут ругать.



Рис. 2



Рис. 2а

Ответы, в которых описывается веселый или серьезный ребенок, отражают позитивную настроенность и оцениваются как эмоционально благополучные.

Если ребенок (испытуемый) дает 5-6 «треножных» ответом, то что свидетельствует о том, что он «болезненно» относится к предстоящему поступлению и школу, для него этот этап в жизни связан с сильными эмоциональными переживаниями.

Методика «Кому что подходит?» для оценки эмоционального отношения к школе

Проведение исследования

Предложите ребенку поиграть в такую игру: «Сейчас я буду называть пары слов, например "хороший—плохой", а ты должен сказать, кому в большей степени подходит каждое из них — школьнику или дошкольнику?»

Или — второй вариант игры. Попросите разложить заранее заготовленные карточки с написанными на них словами: одну карточку ребенок, по желанию, может положить в ранец (портфель, сумку), другую — в коробку с игрушками.

Прилагательные-аитонимы

большой — маленький
взрослый — детский
веселый — грустный
быстрый — медленный
чистый — грязный
сладкий — горький
гладкий — колючий
больной — здоровый
теплый — холодный
активный — пассивный
добрый — злой
смелый — трусливый
бодрый — усталый
сильный — слабый
светлый — темный

Выводы

Общее положительное отношение к процессу обучения в школе оценивается по преобладающему количеству карточек с прилагательными, имеющими положительную эмоциональную окраску, которые ребенок относит к школьной жизни, т. е, положил в ранец.

Методика «Представь **себе...»** **для оценки направленности ребенка на процесс обучения в школе**

Проведение исследования

Предложите ребенку поиграть в такую игру: «Я буду рассказывать тебе разные истории, которые будут начинаться со слои "представь себе", а ты будешь заканчивать эти истории, представляя себя главным героем»,

История первая

Представь себе, что тебе скажут: «Ты еще очень маленький, и будет лучше, если еще один год ты походишь в детский сад или посидишь дома, а в школу потом пойдешь». Что ты ответишь?

История вторая

Представь себе, что 1 сентября все дети из вашей группы пошли в школу, а ты остался дома и тебе не нужно никуда идти. Ни в детский сад, ни в школу. Чем бы ты стал заниматься? Что бы ты стал делать в то время, когда другие дети учатся в школе?

История третья

Представь себе, что есть две школы. В одной школе дети каждый день учатся читать, писать, считать, а в другой школе — уроки пения, рисования, танцев. Какую бы школу ты выбрал?

История четвертая

Снова представь себе, что можно выбрать школу. В одной школе нужно тихо сидеть на уроке, нельзя разговаривать, нужно выполнять задания, которые дает учительница. В другой же школе, наоборот, полная свобода, каждый делает, что хочет — можно разговаривать на уроке, не выполнять никаких заданий, а если не нравится, можно уйти домой и никто не будет тебя ругать. Какую бы ты выбрал школу?

История пятая

Представь себе, что появилась возможность обучать тебя не в школе, а дома. То есть тебе не надо будет ходить в школу, а наоборот, к тебе домой будет приходить учительница и учить тебя чтению, письму, математике. Что бы ты ответил на такое предложение?

История шестая

Представь себе, что ты уже ходишь в школу, у тебя все очень хорошо получается и учительница тебя хвалит. Однажды она предлагает тебе за хорошую учебу вместо пятерки шоколадку. Что ты выберешь — шоколадку или пятерку?

Выводы

Показателем сформированности «социальной позиции школьника» будут такие ответы:

1) отказ от предложения еще год посещать детский сад или оставаться дома;
2) направленность на учебную деятельность, даже если не обязательно посещать школу;
3) отказ от школы, в которой дети не учатся, а только развлекаются;
4) предпочтение школы с определенными правилами;
5) ориентация на обучение в группе, классе;
6) выбор отметки как формы оценки учебной работы.

Если таких ответов больше половины, то это свидетельствует о положительной мотивации ребенка к обучению в школе.

Методика «Изучение отношения к учению и к учебным редметам»

Методика разработана Г. Н. Казанцевой и предназначена для качественного анализа причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения.

Инструкция

Необходимо выполнить нижеследующие указания.

I. *Назови из всех изучаемых в школе предметов твои самые:*

а) любимые_______________________________

б)н е л ю б и м ы е .___________________

II, *Подчеркни доводы, характеризующие тное отношение к предмету, Допиши недостающие.*

№ п/п	Люблю предмет, потому что	Не люблю предмет, потому что
1	данный предмет интересен	данный предмет неинтересен
2	нравится, как преподает учители	не нравится, как преподает учитель
3	предмет нужно знать всем	предмет не нужно знать всем
4	предмет нужен для будущей работы	предмет не нужен для будущей работы
5	предмет легко усваивается	предмет трудно усваивается
6	предмет заставляет думать	предмет не заставляет думать
7	предмет считается выгодным	предмет не считается выгодным
8	требует наблюдательности, сообразительности	не требует наблюдательности, сообразительности
9	предмет требует терпения	предмет не требует терпения
10	предмет занимательный	предмет не занимательный
11	товарищи интересуются этим предметом	товарищи не интересуются этим предметом
12	интересны отдельные факты	интересны только отдельные факты
13	родители считают этот предмет важным	родители не считают этот предмет важным
14	у меня хорошие отношения с учителем	у меня плохие отношения с учителем
15	учитель часто хвалит	учитель редко хвалит
16	учитель интересно объясняет	учитель неинтересно объясняет
17	получаю удовольствие при его изучении	не получаю удовольствие при его изучении
18	знания по предмету необходимы для поступления в институт	знания по предмету не играют существенной роли при поступлении в институт
19	предмет способствует развитию общей культуры	предмет не способствует развитию общей культуры
20	предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире	предмет не влияет на изменение знаний об окружающем мире
21	просто интересно	просто неинтересно

III. *Почему ты вообще учишься? Подчеркни наиболее соответствующий этому вопросу ответ и допиши недостающий.*

1. Это мой долг.
2. Хочу быть грамотным.
3. Хочу быть полезным гражданином.
4. Не хочу подводить свой класс.
5. Хочу быть умным и эрудированным.
6. Хочу получить полные и глубокие знания.
7. Хочу научиться самостоятельно работать.
8. Все учатся, и я — тоже.
9. Родители заставляют.
10. Нравится получать хорошие оценки.
11. Чтобы похвалил учитель.
12. Чтобы товарищи со мной дружили,

13. Для расширения умственного кругозора.
14. Классный руководитель заставляет.
15. Хочу учиться.

Анализ результатов и выводы

В соответствии с ответами учащегося делается вывод об имеющейся у него иерархии мотивов учения и предпочтении тех или иных учебных предметов.

Методика «Тройные сравнения» для изучения мотивов учения[1]

Цель методики — установить наличие у ученика внешних и внутренних мотивов (факторов) учения, их направленность и силу. Речь в методике идет о задачах, однако имеются в виду не только математические задачи, но и задачи-задания по любому предмету.

Проведение исследования

Учитель в начале урока говорит учащимся: «Каждый должен по своему усмотрению выбрать из таблицы с 12 задачами, имеющейся на доске, любое количество задач, записать их номера на листочке и сдать его мне. Взамен я дам эти задачи, которые вы и должны решить на уроке.

Учтите, что каждая задача оценена в баллах (от 2 до 5) по трем признакам: проблемность, сложность и полезность. Под проблемностью следует понимать наличие в содержании задачи нового вопроса, нового подхода к решению, новой ситуации, а под полезностью — насколько решение ее поможет в усвоении и закреплении изучаемого материала (естественно, ученик делает выбор на основании того, что он считает наиболее важным для себя — полезность, новизну или возможность решить трудную задачу, испытать себя. — *Е. И.)*. Чем выше балл, тем больше уровень соответствующего признака».

Таблица с номерами задач и соотношением баллов по трем признакам

Номер задачи	Оценка задач по уровню		
	проблемность (новизна)	сложность	полезность
1	5	4	4
2	5	4	2
3	5	**3**	4
4	2	3	3
5	4	5	4
6	4	5	2
7	2	5	4
8	3	2	5
9	4	4	3
10	4	3	5
11	3	2	5
12	3	3	2

[1] Методика взята из кн.: *Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И, Я,* Изучение личности учащегося и ученических коллективов. — М,, 1988.

После того как все ученики сдадут учителю листки с номерами выбранных задач, он дает им соответствующие задачи.

Обработка результатов

При обработке результатов учитывается лиши выбор задач учащимся, а не их решение (поэтому и подбираются обычные, рядовые задачи-упражнения), Сила «внутреннего» мотива учения по данному предмету подсчитываетя по формуле:

$$E = \frac{a_i + b_i - c_i}{n},$$

где a_i, b_i, c_i, — баллы соответственно по проблемное™, сложности и полезности выбранной учеником задачи, а я — общее число выбранных им задач.

Оценки задач в таблице подобраны таким образом, что

$$a + b - c \geq 4 \qquad \text{при } i = 1, 2, 3, 5, 6, 12 \text{ и}$$
$$a + b - c < 4 \qquad \text{при } i = 4, 7, 8, 9, 10, 11$$

Приведу пример. Ученик А выбрал пять задач (1, 7, 8, 10, 11), считая, что важнее решать задачи, полезные для закрепления изучаемого материала. В соответствии с таблицей он получил: 5 (5+4-4) + 3 (2+5-4) + 0 (3+2-5) + 2 (4+3-5) + 0 (3+2-5) баллов, что в сумме дает 10 баллов. Делим эту сумму на количество выбранных задач и получаем в среднем Е = 2,0 баллам.

Выводы

Можно считать, что при $E > 4$ не только достаточно высока сила учебно-познавательных мотивов, но высока и их устойчивость. При $E < 4$ устойчивость «внутренних» мотивов сомнительна.

Примечание. По моему мнению, следует иметь в виду, что при проведении данной диагностики возможно вмешательство такого фактора, как «уровень притязаний» ученика, который может выбрать задачи исходя из критерия престижности. Не зная, как будут вестись подсчеты, он может исходить из максимально возможной суммы баллов, которую можно набрать по задаче, если суммировать по всем трем признакам (так, выбрав задачу 1, он мог бы получить, исходя из своих предположений, 13 баллов, а выбрав задачу 4 — только 8).

Методика «Незаконченное решение»[1]

Цель методики — установить наличие у учащихся стремления к завершению начатого дела, что может свидетельствовать о силе и устойчивости возникшего побуждения (ситуативного учебно-познавательного интереса).

Проведение исследования

Учитель рассчитывает урок так, чтобы успеть поставить перед учащимися задачу-проблему, обсудить ее, начать решать, но решение не закончить в связи с окончанием урока. Когда прозвенит звонок на перемену, учитель ничего не говорит учащимся о том, нужно или нет дорешать эту задачу дома. Если кто-либо из учащихся спросит об этом, отвечает, что это на его усмотрение. На следующем уроке учитель фиксирует, кто из учащихся продолжил и решил задачу, выясняет, почему одни ученики ее решали, а другие не сделали этого.

[1] Методика взята из кн.: *Фридман Л. М,, Пушкина Т, А,, Каплунович И. Я.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов, — М,, 1988.

Обработка результатов

Ученик, который не продолжил решения, получает 0 баллов; тот, кто продолжил решение, но не решил до конца, получает 1 балл; кто закончил решение — 2 балла; кто закончил решение и начал искать другой способ решения — 3 балла.

Выводы

Количество баллов характеризует силу ситуативного учебно-познавательного интереса.

Методика «Направленность на приобретение знаний»

Методика предложена Е. П. Ильиным и Н. А. Курдюковой.

Инструкция

Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу.

Текст опросника

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой: а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил; б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.
2. После получения хорошей отметки ты: а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку; б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.
3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой: а) да; б) нет.
4. Что для тебя учеба: а) познание нового; б) обременительное занятие.
5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку: а) да; б) нет.
6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно: а) да; б) нет.
7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки: а) да; б) нет.
8. Легко ли ты втягиваешься в учебу после каникул: а) да; б) нет.
9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя: а) да; б) нет.
10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь: а) да; б) нет.
11. Что, по-твоему, лучше — учиться или болеть: а) учиться; б) болеть.
12. Что для тебя важнее — отметки или знания: а) отметки; б) знания.

Обработка результатов

За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

Ключ к опроснику

О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1-6,8-11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12.

Выводы

Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

Методика «Направленность на отметку»

Методика предложена Е. И. Ильиным, И. А. Курдюковой.

Инструкция

Дается ряд вопросов. Ответьте на них, поставив в соответствующей ячейке знаки «+» («да») или «-»(«нет»).

Текст опросника

№п/п	Вопросы	Да	Нет
1	Помнишь ли ты, когда получил первую в жизни двойку?		
2	Беспокоит ли тебя, что твои отметки несколько хуже, чем у других учеников класса?		
3	Бывает ли, что перед контрольной работой сердце у тебя начинает учащенно биться?		
4	Краснеешь ли ты при объявлении тебе плохой отметки?		
5	Если в конце недели ты получил плохую отметку, у тебя в выходной день плохое настроение?		
6	Если тебя долго не вызывают, это тебя заботит?		
7	Волнует ли тебя реакция сверстников на полученную тобой отметку?		
8	После получения хорошей отметки готовишься ли ты к следующему уроку как следует, хотя знаешь, что все равно скоро не спросят?		
9	Тревожит ли тебя ожидание опроса?		
10	Было бы тебе интересно учиться, если бы отметок вообще не было?		
11	Захочешь ли ты, чтобы тебя спросили, если будешь знать, что отметку за ответ не поставят?		
12	После получения отметки на уроке ты продолжаешь активно работать?		

Обработка результатов

Начисляется по 1 баллу за ответы «да» па вопросы по позициям 1 -9 и за ответы «нет» — **по** позициям **10-12.** Подсчитывается общая сумма баллов.

Выводы

Чем больше набрана сумма баллов, тем и большей степени у учащегося выражена направленность на отметку.

Сопоставление баллов по этой методике и методике «Направленность на приобретение **знаний»** показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученики: на знания или на отметку,

Методика «Мотивация обучения в вузе»

Методика предложена Т. И. Ильиной.

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Ряд формулировок подкорректирован автором книги без изменения их смысла.

Инструкция

Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие — знаком «-» с нижеследующими утверждениями.

Текст опросника

1. Лучшая атмосфера на занятии — атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы хотели бы избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки, записи, формулы).
15. Самое замечательное время жизни — студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на конец.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.
26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.

29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться е не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.
43. Мой выбор данного вуза окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отстать от них.
45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.
46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного вуза.

Обработка результатов. Ключ к опроснику

Шкала «приобретение знаний» — за согласие («+») с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 — 3,6 балла; по п. 26 — 2,4 балла; за несогласие («-») с утверждением поп. 28 — 1,2 балла; поп. 42 — 1,8 балла. Максимум — 12,6 балла.

Шкала «овладение профессией» — за согласие по п. 9 — 1 балл; по п. 31 — 2 балла; по п. 33 — 2 балла, по п. 43 — 3 балла; по п. 48 — 1 балл и по п. 49 — 1 балл. Максимум — 10 баллов.

Шкала «получение диплома» — за несогласие по п. 11 — 3,5 балла; за согласие по п. 24 — 2,5 балла; по п. 35 — 1,5 балла; по п. 38 — 1,5 балла и по п. 44 — 1 балл. Максимум — 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Выводы

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»

Методика предложена А, А. Реаном и В. А. Якуниным,

Имеются два варианта этой методики, различия между которыми определяются процедурой проведения и заложены в инструкциях,

Вариант 1

Инструкция

Внимательно прочитайте приведенные в списке мотивы учебной деятельности. Выберите изних пять наиболее значимых для вас и отметьте их крестиком в соответствующей строке.

Список мотивов

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

Обработка результатов

Для каждого студента проводится качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности. По всей выборке (группе) определяется частота выбора того или иного мотива.

Индивидуальный протокол

Фамилия, имя, отчество____

.____________________________________курс________________группа______________

Номер мотива по списку

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	х			х		Х					х			х	

Групповой протокол

Группа №____________

Ф.И.О.	Номер мотива по списку															
	1	**2**	**3**	***А***	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
И-в	х			х					х		х		х			
П-в			х			х		х		х						х
и т. д.																

Кол-во выбора мотива

Ранг
мотива
(какой мотив выбирается чаще, а кикой реже)

Выводы

Чем чаще выбирается тот или иной мотив, тем выше ©го ранг, тем более доминирует он в системе мотивов.

Вариант 2

Инструкция

Оцените по 7-баяльной шкале приведенные в списке (по варианту 1) мотивы учебной деятельности по их значимости для вас. При этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов — максимальной. Оценивайте все приведенные в списке мотивы, не пропуская ни одного.

Обработка результатов

Для группы подсчитывается среднее арифметическое значение и среднее квадратическое отклонение для каждого мотива. Это дает возможность узнать о достоверности выявленных различий в частоте предпочтения группой того или иного мотива.

Используются такие же протоколы (индивидуальные и групповые), что и в варианте 1. Однако в групповом протоколе приводятся среднее значение оценки мотива и квадратическое отклонение.

Индивидуальный протокол

Фамилия, имя, отчество____
______________________________курс.____________группа__________.

Номер мотива по списку

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
7	4	2	1	7	5	3	3	4	7	7	5	1	2	3	6

Групповой протокол

Группа № *(n=)* ________________
где *n* — количество обследованных

Ф.И.О.	Номер мотива по списку															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
И-в	7	4	6	2	2	3	1	1	7	4	5	6	2	1		
П-в			5	6	4	7	5	4	7	6	6	5	4	6	7	7
ит, д,																

Сумме
баллов

Среднее арифметическое значение оценки мотива		
σ^2		
—		—

Выводы

Чем больше сумма баллов, тем предпочтительнее (более значим) данный мотив. С учетом среднегрупповых значений, сигмы и количества студентов в сравниваемых группах высчитывается f-критерий по Стьюденту и определяется достоверность различий между группами студентов по выраженности у них того или иного мотива учебной деятельности.

Методика «Склонность к организаторской деятельности»

Методика является частью карты-схемы психолого-педагогической характеристики личности школьника как организатора, разработанной Л. И. Уманским и его сотрудниками. Определяется склонность учащегося к организаторской деятельности путем *наблюдения* за ним и выделения следующих его особенностей.

1. Потребность заниматься организаторской деятельностью.
2. Бескорыстие включения в организаторскую деятельность.
3. Самостоятельность включения в организаторскую деятельность.
4. Смелость и готовность принимать на себя роль организатора и ответственного за других.
5. Неутомимость в организаторской работе.
6. Чувство удовлетворения от выполнения организаторской работы.
7. Легкость и свобода в выполнении организаторской работы.
8. Пониженное настроение при отсутствии организаторской работы.
9. Методики изучения мотивации профессиональной деятельности.

9. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО)

Методика разработана Е. А. Климовым и предназначена для выявления склонности к тому или иному типу профессии в соответствии с разработанной им классификацией типов.

Инструкция

Предположим, **что** после соответствующего обучения вы сможете выполнять любую работу. Но если бы вам пришлось выбирать только из двух возможных, что бы вы предпочли?

В каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности выберите только один вид (а или *б),* найдите ячейку на листе для ответов с соответствующим номером (например: 6а, 10б) и рядом поставьте знак «+».

Лист для ответов содержит 5 столбцов. Каждый столбец соответствует определенному типу профессии, и в нем проставлены номера по опроснику, относящиеся к данному типу.

Название типов профессии по столбцам

1. «Человек — природа» — все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством.
2. «Человек — техника» — все технические профессии.
3. «Человек — человек» — все профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением.
4. «Человек — знак» — все профессии, связанные с расчетами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности.
5. «Человек — художественный образ» — все творческие специальности.

Текст опросника

а	б
1. Ухаживать за животными	Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать)
2. Помогать больным	Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин
3. Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, грампластинок	Следить за состоянием, развитием растений
4. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу и т. п.)	Доводить товары до потребителя, рекламировать, продавать
5. Обсуждать научно-популярные книги, статьи (пьесы, концерты)	Обсуждать художественные книги
6. Выращивать молодняк (животных какой-либо породы)	Тренировать товарищей (или младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных)
7. Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты)	Управлять каким-либо грузовым средством — подъемным краном, трактором, тепловозом и др.
8. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т. д.)	Оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)
9. Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику), жилище	Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках
10. Лечить животных	Выполнять вычисления, расчеты
11. Выводить новые сорта растений	Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома и т, п.)
12. Разбирать споры, ссоры между людьми (убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять)	Разбираться в чертежах, схемах (проверить, уточнять, приводить в порядок)

а	б
13. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности	Наблюдать, изучать жизнь микробов
14. Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты	Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах
15. Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые и представляемые)	Составлять точные описания, отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и т. д.
16. Делать лабораторные анализы в больнице	Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение
17. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий	Осуществлять монтаж или сборку машин, приборов
18. Организовывать культпоходы сверстников или младших ребят в театры, музеи; организовывать экскурсии, туристические походы и т. п.	Играть на сцене, принимать участие в концертах
19. Изготовлять по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания	Заниматься черчением, копировать чертежи, карты
20. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада	Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, наборной машине и др.)

Лист для ответов

1	2	3	4	5
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а		6б		7а
	7б	8а		8б
	9а		9б	
10а			10б	
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а		16б		17а
	17б	18а		18б
	19а		19б	
20а			20б	

Обработка результатов

За каждый знак «+» проставляется I балл. По каждому столбцу листа для ответов баллы суммируются.

Выводы

Количество набранных баллов по столбцам определяет склонность к тому или иному типу профессии.

Методика «Исследование познавательных интересов в связи с задачами профессиональной ориентации»[1]

Автор А. Е. Голомшток.

Для проведения исследования используются карта интересов — опросник, отражающий направленность интересов в 29 сферах деятельности, и бланк для ответов, представляющий собой матрицу из 6 строк и 29 колонок. Каждая колонка соответствует одной из сфер интересов.

Заполнение бланка для ответов может выполняться индивидуально или в группе.

Инструкция

Для определения ваших ведущих интересов предлагаем перечень вопросов. Подумайте перед ответом на каждый вопрос и постарайтесь дать как можно более точный ответ. Если вы убедились, что вам очень нравится содержание вопроса, то в бланке для ответов в ячейке под тем же номером поставьте два знака «плюс» («+ +»), если просто нравится — один «плюс» («+»), если не знаете, сомневаетесь — ноль, если не нравится — один знак «минус» («-»), а если очень не нравится — два «минуса» («- -»). Отвечайте на вопросы, не пропуская ни одного из них. Время заполнения бланка не ограничивается.

Текст опросника *(карта интересов[2])*

Любите ли вы? Нравится ли вам? Хотели бы вы?

1. Знакомиться с жизнью растений и животных.
2. Уроки по географии, чтение книг по географии.
3. Читать художественную или научно-популярную литературу о геологических экспедициях.
4. Уроки и учебники по анатомии и физиологии человека.
5. Уроки домоводства или домашние задания по домоводству.
6. Читать научно-популярную литературу о физических открытиях, о жизни и деятельности выдающихся физиков.
7. Читать об открытиях в химии или о жизни и деятельности выдающихся химиков.
8. Читать технические журналы.
9. Читать статьи в научно-популярных журналах о достижениях в области электроники и радиотехники.
10. Знакомиться с разными металлами и их свойствами.
11. Узнавать о разных породах древесины и об их практическом применении.

[1] *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании, — М., 1990. С,237-244.

[3] Некоторые вопросы в методике изменены ввиду их несоответствия реальности сегодняшнего дня и ввиду того, что школьники еще не выполняют профессиональную деятельность ня производстве. — *Примеч. Е. И,*

12. Узнавать о достижениях в области строительства.
13. Читать книги, смотреть фильмы о водителях различных видов транспорта (автомобильного, железнодорожного и т. д.).
14. Читать книги, смотреть фильмы о летчиках и космонавтах.
15. Знакомиться с военной техникой.
16. Читать книги об исторических событиях и исторических деятелях.
17. Читать классиков русской и зарубежной литературы.
18. Читать и обсуждать газетно-журнальные статьи и очерки.
19. Обсуждать текущие дела и события в классе, школе, городе, стране.
20. Читать книги о жизни школы (о работе воспитателя, учителя).
21. Читать книги, смотреть фильмы о работе милиции.
22. Заботиться о порядке в вещах, красивом виде помещения, в котором живете, учитесь.
23. Читать книги типа «Занимательная математика», «Математический досуг».
24. Изучать экономическую географию.
25. Занятия иностранным языком.
26. Знакомиться с жизнью выдающихся художников, с историей искусства.
27. Знакомиться с жизнью выдающихся артистов, встречаться с ними, коллекционировать их фотографии.
28. Знакомиться с жизнью и творчеством выдающихся музыкантов, с вопросами теории музыки.
29. Читать спортивные газеты, журналы, книги о спорте.
30. Изучать биологию, ботанику, зоологию.
31. Знакомиться с различными странами по книгам и телепередачам.
32. Читать о "жизни и деятельности знаменитых геологов.
33. Читать о том, как люди научились бороться с различными болезнями, о знаменитых врачах и достижениях медицины.
34. Посещать с экскурсиями предприятия легкой промышленности.
35. Читать книги типа «Занимательная физика», «Физики шутят».
36. Производить опыты по химии, изучать химические явления в природе.
37. Знакомиться с новейшими достижениями техники (читать статьи в журналах, смотреть телепередачи).
38. Посещать радиотехнические кружки, интересоваться работой электрика.
39. Знакомиться с различными измерительными инструментами, используемыми при металлообработке, и работать с ними.
40. Наблюдать за изготовлением изделий из дерева (мебели).
41. Встречаться со строителями, наблюдать за их работой.
42. Читать популярную литературу о средствах передвижения.
43. Читать книги, смотреть фильмы и телепередачи о моряках, речниках.
44. Читать книги, смотреть фильмы и телепередачи на военные темы, знакомиться с историей войн, крупных сражений.
45. Обсуждать текущие политические события в стране и за рубежом.
46. Читать литературно-критические статьи.
47. Слушать радио, смотреть теленовости и тематические телепередачи.
48. Узнавать о событиях, происходящих в городе, республике, стране.
49. Давать объяснения товарищам, как выполнить учебное задание, если они не могут сделать его сами.
50. Справедливо рассудить поступок друга, знакомого или литературного героя.
51. Обеспечивать семью продуктами, организовывать питание для всех во время похода.
52. Читать научно-популярную литературу об открытиях в математике, о жизни и деятельности выдающихся математиков.
53. Интересоваться экономическими передачами по телевидению.

64. Читать художественную литературу на иностранном языке.
55. Выть членом редколлегии стенной газеты, заниматься ее художественным оформлением.
56. Посещать театр.
57. Слушать оперную или симфоническую музыку.
58. Посещать спортивные соревновании, слушать и смотреть спортивные передачи.
59. Посещать биологический кружок.
60. Заниматься в географическом кружке.
61. Собирать коллекцию минералов.
62. Изучать функции организма человека, причины возникновения болезней, способы их лечения.
63. Готовить обед дома.
64. Проводить опыты по физике.
65. Помогать учителю химии ставить опыты на уроках.
66. Разбирать и ремонтировать различные механизмы (часы, утюг и пр.).
67. Производить разнообразные замеры в электросетях с помощью приборов (вольтметра, амперметра)
68. Мастерить различные предметы и детали из металла.
69. Художественно обрабатывать дерево (вырезать, выпиливать, выжигать).
70. Набрасывать эскизы или выполнять чертежи различных построек.
71. Посещать кружок юных железнодорожников, автолюбителей.
72. Заниматься в секции парашютного спорта, в кружке авиамоделистов, в авиаклубе.
73. Заниматься в стрелковой секции.
74. Изучать историю возникновения различных народов и государств.
75. Писать сочинения по литературе.
76. Наблюдать за поведением, жизнью других людей.
77. Выполнять общественную работу, организовывать товарищей на какое-либо дело.
78. Проводить время с маленькими детьми, читать им книги, помогать им, играть с ними.
79. Устанавливать дисциплину среди сверстников и младших.
80. Играть в продавца, повара, официанта (для старших — в прошлом).
81. Заниматься в математическом кружке.
82. Просматривать экономические обзоры в газетах и популярных журналах.
83. Слушать по радиоприемнику передачи на иностранных языках, стараясь угадать, из какой страны идет передача.
84. Посещать музеи, художественные выставки.
85. Выступать на сцене перед зрителями.
86. Играть на каком-нибудь музыкальном инструменте.
87. Посещать спортивные соревнования.
88. Наблюдать за ростом и развитием животных, растений, вести записи наблюдений.
89. Собирать книги по географии, атласы.
90. Посещать геологический или краеведческий музей с соответствующей экспозицией.
91. Вникать в работу врача, фармацевта.
92. Посещать кружок по кройке и шитью, шить для себя.
93. Заниматься в физическом кружке или посещать факультативные занятия по физике.
94. Заниматься в химическом кружке, посещать факультативы по химии.
95. Заниматься в техническом кружке.
96. Знакомиться с устройством электроаппаратуры, ремонтировать ее, собирать и ремонтировать проигрыватели, приемники, магнитофоны.
97. Заниматься на уроках труда слесарным делом,
98. Заниматься в столярном кружке.
99. Наблюдать за ходом строительства, отделочными работами, помогать дома в ремонте квартиры

100. Помогать милиции в работе с пешеходами по правилам уличного движения.
101. Участвовать в работе гребных и яхт-клубов.
102. Участвовать в военизированных играх.
103. Посещать исторические музеи, знакомиться с историческими местами.
104. Заниматься в литературном кружке.
105. Изучать манеру ведения передач тележурналистами.
106. Выступать в классе с сообщениями о событиях внутри страны и за рубежом.
107. Руководить кружком для младших школьников.
108. Выяснять скрытые причины поступков и поведения людей.
109. Оказывать различные услуги другим людям.
110. Решать сложные задачи по математике.
111. Точно вести расчет своих денежных расходов.
112. Заниматься в кружке по изучению иностранного языка или посещать платные курсы.
113. Заниматься в художественном кружке.
114. Участвовать в смотрах художественной самодеятельности.
115. Петь в хоре или посещать музыкальную школу.
116. Заниматься в какой-либо спортивной секции.
117. Участвовать в биологических олимпиадах или готовить выставки растений или животных.
118. Путешествовать.
119. Принять участие в геологической экспедиции.
120. Ухаживать за больными, облегчать их состояние.
121. Посещать выставки кулинарии.
122. Участвовать в физических олимпиадах.
123. Участвовать в химических олимпиадах, решать сложные задачи по химии.
124. Разбираться в технических схемах и чертежах, самому чертить их.
125. Разбираться в сложных радиосхемах.
126. Посещать с экскурсиями промышленные предприятия, знакомиться с новой техникой, наблюдать за работой станков.
127. Мастерить что-нибудь из дерева своими руками.
128. Помогать в строительных работах.
129. Принимать посильное участие в обслуживании и ремонте автомобиля.
130. Мечтать о самостоятельных полетах на самолете.
131. Жить по жестко установленному режиму, строго выполнять распорядок дня.
132. Заниматься в историческом кружке, выступать с докладами на исторические темы.
133. Работать с литературными источниками, вести дневник впечатлений о прочитанном.
134. Участвовать в диспутах и читательских конференциях.
135. Подготавливать и проводить собрания.
136. Обсуждать вопросы воспитания детей и подростков.
137. Помогать работникам милиции.
138. Постоянно общаться с различными людьми.
139. Участвовать в математических олимпиадах.
140. Пытаться понять вопросы ценообразования, заработной платы.
141. Разговаривать с друзьями на иностранном языке.
142. Участвовать в выставках детского художественного творчества.
143. Участвовать в театральном кружке.
144. Участвовать в музыкальных конкурсах.
145. Принимать личное участие в спортивных соревнованиях.
146. Выращивать в саду, на огороде или дома растения, ухаживать за домашними животными.
147. Проводить топографическую съемку местности.
148. Совершать длительные трудные походы.

149. Интересоваться работой знакомых медиков,
150. Шить, кроить, создавать модели одежды,
151. Решать сложные задачи по физике,
152. Посещать с экскурсиями химические предприятия,
153. Участвовать в выставках технического творчества.
154. Собирать радиоприемники.
155. Изготавливать на станке различные детали и изделия.
156. Выполнять по чертежам столярные работы.
157. Работать в молодежных лагерях на стройке.
158. Изучать правила дорожного движения для водителей.
159. Изучать морское дело.
160. Читать воспоминания полководцев.
161. Ходить в походы по историческим местам родного края.
162. Сочинять стихи, писать рассказы.
163. Писать заметки или очерки в стенгазету класса, школы.
164. Выполнять общественные поручения.
165. Организовывать игры или праздники для малышей.
166. Изучать законодательные документы, изучать в школе гражданское право.
167. Оказывать людям различные услуги.
168. Выполнять математические действия по формулам.
169. Интересоваться проблемами экономики народного хозяйства.
170. Участвовать в олимпиадах по иностранным языкам.
171. Посещать художественные музеи, картинные галереи, выставки.
172. Играть на сцене в спектаклях, сниматься в кино.
173. Слушать классическую музыку по радио, смотреть по телевидению передачи о музыке и музыкантах.
174. Помогать учителю физкультуры в проведении уроков.

Обработка результатов

За каждый знак «+» в бланке для ответов проставляется +1 балл, за каждый знак «-» проставляется -1 балл, за нулевой ответ — 0 баллов. В каждом из 29 столбцов подсчитывается количество положительных и отрицательных ответов (баллов).

Выводы

Чем больше положительных ответов в каком-нибудь столбце, тем больше выражен у школьника интерес к данному роду занятий. Необходимо обратить внимание не только на ведущие интересы, но и на те виды занятий, к которым интерес отсутствует, т. е. где наибольшее количество «минусов».

Оценка степени выраженности интересов имеет пять градаций: «высшая степень отрицания» — от -12 до -6 баллов, «интерес отрицается» — от -5 до - 1 , «интерес выражен слабо» — от +1 до +4, «выраженный интерес» — от +5 до +7 и «ярко выраженный интерес» — от+8 до+12 баллов.

Методика «Структура мотивации трудовой даятальности»

Методика разработана К. Замфир,

Структура мотивации трудовой деятельности включает три компонента; внутреннюю мотивацию (ВМ), внешнюю положительную мотивацию (ВПМ) и внешнюю отрицательную мотивацию (ВОМ). Соответственно в опроснике имеются 7 позиций, относящихся к этим компонентам.

Лист ответов к карте интересов

Ф.И.О._______;_____________________________П о л _ _______Возраст________Школа/Класс_____Дата заполнения___________

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	
59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	
88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	ПО	111	112	113	114	115	116	
117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	
146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	
																													+
																													–

Инструкция

Попытайтесь дать оценку различным типам мотивов и следующих четырех случаях:

1) как бы вы оценили эти мотивы, если бы были руководителем?
2) как оценивает их ваш руководитель?
3) как оцениваете их вы сами в своей работе?
4) как оценивают их ваши коллеги?

Для ответа пользуйтесь следующей шкалой

Какое имеет значение	В какой мере				
	очень небольшой	достаточно небольшой	средней	достаточно большой	очень большой
1. Денежный заработок: — я как руководитель, — мой руководитель, — я сам, рабочий, — мои товарищи.					
2. Стремление к продвижению по работе: — я как руководитель, — мой руководитель, — я сам, — мои товарищи.					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег: — я как руководитель, — мой руководитель, — я сам, рабочий, — мои товарищи.					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей: — я как руководитель, — мой руководитель, — я сам, рабочий, — мои товарищи.					
5. Ориентация на престиж и уважение со стороны других: — я как руководитель, — мой руководитель, — я сам, рабочий, — мои товарищи.					
6. Удовлетворение от хорошо выполненной работы: — я кик руководитель, — мой руководитель, — я сам, рабочий, — мои товарищи.					

Какое имеет значение	В какой мере				
	очень небольшой	достаточно небольшой	средней	достаточно большой	очень большой
7. Общественная полезность труда: — я как руководитель, — мой руководитель, — я сам, рабочий, — мои товарищи.					

Рассчитайте ВМ, ВПМ И ВОМ следующим образом:

$$ВМ = \frac{\text{баллы за ответ 6} + \text{баллы за ответ 7}}{2}$$

$$ВПМ = \frac{\text{сумма баллов за ответы 1, 2, 5}}{3}$$

$$ВОМ = \frac{\text{сумма баллов за ответы 3 и 4}}{2}$$

Впишите полученные показатели в следующую таблицу

	Мотивация		
	внутренняя	внешняя	
		положительная	отрицательная
— я как руководитель, — мой руководитель, — я сам,рабочий, — мои товарищи.			
Сумма:			

Обработка результатов и выводы

Сравнивается выраженность разных видов мотивации. Оптимальным является соотношение: ВМ > **ВПМ** > ВОМ. Чем больше сдвиг величин вправо, тем хуже отношение индивида к выполняемой трудовой деятельности, тем меньше побудительная сила мотивационного комплекса.

Инструкция

Ответьте на предложенные вам вопросы. При утвердительном ответе ставьте в бланке для ответов знак «+», при отрицательном — знак «-».

Текст опросника

1. Берете ли вы с собой работу домой или на время отпуска?
2. Часто ли вы думаете о работе, например, когда не можете заснуть?
3. Быстро ли вы работаете?
4. Избегаете ли вы в разговорах упоминания о том, как много вы работаете?
5. Испытываете ли вы непреодолимое желание не отрываться от начатой работы и работать до тех пор, пока хватит сил?
6. Используете ли вы какие-то оправдания для объяснения своей склонности работать без меры?
7. Склонны ли вы оценивать окружающих по их трудовому вкладу?
8. Пытаетесь ли вы время от времени заставить себя не работать?
9. Есть ли у вас склонность к раскаянию и постоянному чувству вины перед близкими из-за своей загруженности работой?
10. Пытались ли вы перейти работать туда, где режим работы жестко регламентируется?
11. Подстраиваете ли вы весь образ своей жизни под нужды работы?
12. Заметили ли вы, что теряете интерес к знакомым, не связанным с вашей работой?
13. Испытываете ли вы жалость к самому себе в связи с чрезмерной загруженностью работой?
14. Замечаете ли вы за собой стремление «запастись» работой?
15. Часто ли вы работаете вечерами?
16. Случалось ли вам иногда работать непрерывно, буквально днем и ночью?

Обработка результатов

Подсчитывается количество положительных ответов, данных испытуемым.

Выводы

Если опрашиваемый дал пять положительных ответов, то он уже поражен «работоголизмом». Положительные ответы на десять и более вопросов свидетельствуют, что человек стал жертвой «работоголизма».

Методика «Выявление установок "труд—деньги"»

Это часть фрагментарно уже приводившейся методики О. Ф. Потемкиной.

Инструкция

Внимательно прочитайте предлагаемые вопросы и на каждый ответьте «да» или «нет» в бланке для ответов.

Текст опросника

1. Вы согласны, что самое главное в жизни — быть мастером своего дела?
2. Вы согласны, что люди, которые не умеют зарабатывать деньги, не стоят уважения?
3. Творческий труд является для вас главным наслаждением в жизни?
4. Ваши друзья состоятельные в материальном отношении люди?
5. Вы стремитесь, чтобы нее вокруг пае были заняты увлекательным делом?
6. Вы уверены, что все можно купить за деньги?
7. Вы предпочитаете контактировать с людьми, обладающими деловыми качествами?

8. Деньги намного надежнее, чем власть и свобода?
9. Вам бывает невыносимо скучно без любимой работы?
10. Вы согласны, что лучше иметь высокую зарплату, чем интересную работу?
11. Вас больше радуют успехи в работе, чем получаемые за нее материальные блага?
12. Является ли для вас заработок главным в жизни?
13. Остались бы вы на любимой работе, если бы вам предложили другую, более оплачиваемую, но не столь интересную?
14. Вы согласны, что деньги «не пахнут» и неважно как их человек добывает?
15. Даже бывая на отдыхе, вы не можете не работать?
16. Вам трудно ограничить себя в денежных средствах?
17. Для вас важнее всего оценка вас как специалиста?
18. Вы любите копить деньги?
19. Труд — наибольшая ценность для вас?
20. Вызывает ли у вас наиболее сильное переживание отсутствие денег?

Бланк для ответов

ответ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
да										
нет										
ответ	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
да										
нет										

Обработка результатов

За каждый положительный ответ опрашиваемый получает 1 балл. Баллы суммируются отдельно за ответы на четные и нечетные вопросы.

Выводы

Сумма набранных балов за ответы на нечетные вопросы характеризует ориентацию на процесс труда, а сумма баллов за ответы на четные вопросы — ориентацию на зарабатывание денег.

Методика «Опросник профессиональной готовности»

Опросник (методика) разработан Л. Н. Кабардовой.

Профессиональную готовность определяют как субъективное состояние личности, означающее желание и способность заниматься данным видом профессиональной деятельности. Опросник построен на самооценке человеком своих склонностей и возможностей.

Инструкция

Внимательно прочтите все 50 высказываний опросника. Прочитав каждое высказывание, ответьте на три нижеприведенных вопроса и оцените свои ответы в баллах (от 0 до 2):

1. Насколько хорошо вы умеете делать то, о чем написано в высказывании?
делаю, как правило, хорошо — 2 балла;
делаю средне — 1 балл;
делаю плохо, совсем не умею — 0 баллов.

2, Какие ощущения у вас возникали, когда вы это делали?
положительные (приятно, интересно, легко) — 2 балла;
нейтральные (все равно) — 1 балл;
отрицательные (неприятно, неинтересно, трудно) — 0 баллов.

3, Хотели бы вы, чтобы описанное в высказывании действие было включено в вашу будущую работу?
да — 2 балла;
все равно – 1 балл;
нет – 0 баллов.

Свои оценки в баллах занесите в «Таблицу ответов» (номер ячейки в таблице соответствует номеру высказывания). В каждую ячейку вы должны поставить баллы, соответствующие вашим ответам на все три вопроса. Для каждого высказывания вы оцениваете сначала ваше умение (у), затем — отношение (о), затем — желание (ж). В этой же последовательности вы проставляете оценочные баллы.

Если вы никогда не делали того, о чем написано в высказывании, то вместо баллов поставьте в ячейку прочерки по первым двум вопросам (у и о) и попробуйте ответить только на третий.

Читая высказывания, обязательно обращайте внимание на слова «часто», «легко», «систематически» и др. Ваш ответ должен учитывать смысл этих слов.

Если из перечисленных в вопросе действий вы умеете делать только одно, то именно это действие вы и оцениваете.

Текст опросника

1. Делать выписки, вырезки из различных текстов и группировать их по определенному признаку.
2. Выполнять практические задания на лабораторных работах по физике (собирать и составлять схемы, устранять в них неисправности, разбираться в принципе действия прибора и т. п.).
3. Длительное время (более одного года) самостоятельно выполнять все работы, обеспечивающие рост и развитие растений (поливать, удобрять, пересаживать и пр.).
4. Сочинять стихи, рассказы, заметки, писать сочинения, признаваемые многими интересными, достойными внимания.
5. Сдерживать себя, не «выплескивать» на окружающих свое раздражение, гнев, обиду, плохое настроение.
6. Выделять из текста основные мысли и составлять на их основе краткий конспект, план, новый текст.
7. Разбираться в физических процессах и закономерностях, решать задачи по физике.
8. Вести регулярное наблюдение за развивающимся растением и записывать данные наблюдений в специальный дневник.
9. Мастерить красивые изделия из дерева, ткани, металла, засушенных растений, ниток.
10. Терпеливо, без раздражения объяснять что-то непонятное кому-либо, даже если приходится повторять это несколько раз.
11. Легко находить ошибки в письменных работах по русскому языку, литературе.
12. Разбираться в химических процессах, свойствах химических элементов, решать задачи по химии.
13. Разбираться в особенностях развития и во внешних отличительных признаках многочисленных видов растений.
14. Создавать законченные произведения живописи, графики, скульптуры,
15. Много и часто общаться с разными людьми, не уставая от этого,
16. Не уроках иностранного языка отвечать на вопросы и задавать их, пересказывать тексты и составлять рассказы по заданной теме.

17. Отлаживать какие-либо механизмы (велосипед, мотоцикл), ремонтировать электротехнические приборы (пылесос, утюг, светильник).
18. Свое свободное время тратить преимущественно на уход и наблюдение за каким-нибудь животным.
19. Сочинять музыку, песни, имеющие успех у сверстников и взрослых.
20. Внимательно, терпеливо, не перебивая, выслушивать людей.
21. При выполнении заданий по иностранному языку без особых трудностей работать с текстами.
22. Налаживать и чинить электронную аппаратуру (приемник, магнитофон, телевизор, аппаратуру для дискотек).
23. Регулярно, без напоминания взрослых, ухаживать за животными: кормить, чистить (животное и клетку), лечить, обучать.
24. Публично, для многих зрителей, разыгрывать роли, изображать кого-либо, декламировать стихи, прозу.
25. Увлекать делом, игрой, рассказом детей младшего возраста.
26. Выполнять задания по математике, химии, в которых требуется составлять логическую цепочку действий, используя при этом различные формулы, законы, теоремы.
27. Ремонтировать замки, краны, мебель, игрушки.
28. Разбираться в породах и видах животных (лошадей, птиц, рыб, насекомых и пр.), знать их характерные внешние признаки и повадки.
29. Всегда четко видеть, что сделано писателем, драматургом, художником, режиссером, актером талантливо, а что нет, и уметь обосновать это устно или письменно.
30. Организовывать людей на какие-либо дела, мероприятия.
31. Выполнять задания по математике, требующие хорошего знания формул, законов и умения правильно применять их при решении.
32. Выполнять действия, требующие хорошей координации движений и ловкости рук: работать на станке, электрической швейной машине, производить монтаж изделий из мелких деталей.
33. Сразу замечать мельчайшие изменения в поведении животного или внешнем виде растения.
34. Играть на музыкальных инструментах, публично исполнять песни, танцевальные номера.
35. Выполнять работу, требующую обязательных контактов со множеством разных людей.
36. Выполнять количественные расчеты, подсчеты данных (по формулам и без них), выводить на основе этого различные закономерности, выявлять следствия.
37. Из типовых деталей, предназначенных для сборки определенных моделей, изделий, конструировать новые, придуманные самостоятельно.
38. Специально заниматься углубленным изучением биологии, ботаники, зоологии — читать научную литературу, слушать лекции, научные доклады.
39. Создавать на бумаге и в оригинале новые, интересные модели (одежды, причесок, украшений), интерьеры помещений, конструкции изделий.
40. Влиять на людей, убеждать, предотвращать конфликты, улаживать ссоры, разрешать споры.
41. Работать с условно-знаковой информацией: составлять и рисовать схемы, карты, чертежи.
42. Выполнять задания, в которых требуется мысленно представлять расположение предметов или фигур в пространстве.
43. Длительное время заниматься исследовательскими работами в биологических кружках, на биостанциях, в зоокружках и питомниках.
44. Быстрее и чаще других замечать в обычном необычное, удивительное, прекрасное.
46. Сопереживать людям (даже не очень близким), понимать их проблемы, оказывать посильную помощь.

46, Аккуратно и безошибочно выполнять «бумажную» работу: писать, выписывать, проверять, подсчитывать.
47, Выбирать наиболее рациональный (простой, короткий) способ решения задачи: технической, логической, математической.
48, Занимаясь растениями или животными, выполнить тяжелую физическую работу, переносить неблагоприятные погодные условия, грязь, специфический запах.
49, Настойчиво, терпеливо добиваться совершенства в создаваемом или исполняемом произведении (в любой сфере творчества).
50, Говорить, сообщать что-либо, излагать свои мысли вслух.

Обработка результатов и выводы

Определение склонности (наибольшей предпочтительности) к какой-либо профессиональной сфере осуществляется на основе сопоставления сумм баллов (по вертикали для каждого столбца таблицы) по трем шкалам (умения, отношения, пожелания). Нулевые показатели не учитываются и могут быть приняты во внимание только при качественном анализе. Положительно.оценивается такое сочетание, при котором высокие оценки при ответе на вопросы о и ж соотносятся с реальными умениями субъекта, т. е. с высокой оценкой по первой шкале (у). Например, соотношение трех оценок типа 10 — 12 — 11 благоприятнее, чем соотношение 3 — 18 — 12, так как в первом случае оценки более обоснованы наличием у него соответствующего опыта в данной сфере деятельности.

Обязательно анализируются высказывания, которые субъект оценил наибольшим количеством баллов, т. е. 2 — 2 — 2, а также высказывания, в которых две наивысшие оценки сочетаются со средней, т. е. 2 — 2 — 1 или 1 — 2 — 2. Это необходимо, во-первых, для того, чтобы сузить профессиональную сферу до некоторых конкретных специальностей (например, склонность К работе в области «человек — знаковая система»: филолог, историк, редактор, переводчик, журналист и т. д.), во-вторых, для того, чтобы выйти за пределы одной сферы на профессии, занимающие промежуточное положение между разными сферами (например, учитель математики — «человек— знак», модельер — «художественный образ — человек»).

Таблица ответов

№	Ч—З			№	Ч-Т			№	Ч-П			№	4-Х			№	Ч—Ч		
	у	*о*	*ж*		у	о	ж		у	о	ж		у	о	ж		у	о	ж
1				2				3				*4*				*5*			
6				7				8				9				10			
11				12				13				14				15			
16				17				18				19				20			
21				22				23				24				25			
26				27				28				29				30			
31				32				33				34				35			
36				37				38				39				40			
41				42				43				44				45			
46				47				48				49				50			
	Ч-З				Ч-Т				Ч-П				Ч-Х				Ч-Ч		

Обозначения: Ч—З — «человек — знак», Ч—Т — «человек — техника», Ч—П — «человек — природа», Ч-Х — «человек — художественный образ», Ч—Ч — «человек — человек»; у — оценка умения, о — оценка отношения, ж — оценки желания.

Методика «Опросник каскадной самооценки хозяйственного руководителя»

Данная методика разработана Е. С. Жариковым и направлена на выявление предпочтения (склонности) одного из видов управленческой деятельности. Приводится сокращенный вариант.

Проведение эксперимента

Методика представлена в виде анкеты (опросника) с 61 утверждением, продолжающим высказывание «Я хотел бы...» Испытуемым предлагается на бланках для ответа по 11-балльной шкале (от 0 до 10) оценить силу своего желания заниматься перечисленными работами. Причем первое утверждение — «Я хотел бы быть руководителем» выявляет статусную привлекательность руководящей работы для испытуемого. Последующие 60 утверждений служат для выявления склонности к различным видам управленческой работы, которые для удобства условно названы: «мыслитель», «штабной работник», «организатор», «кадровик», «воспитатель», «снабженец», «общественник», «инноватор», «контролер», «дипломат».

Обследование с помощью этой методики занимает приблизительно 30 минут.

Текст опросника

Нижеследующие утверждения являются продолжением высказывания «Я хотел бы...»

1. Быть руководителем.
2. Решать управленческие проблемы.
3. Работать с управленческой документацией.
4. Организовывать подчиненных на выполнение заданий.
5. Работать с кадрами.
6. Обучать работников.
7. Осуществлять снабженческую деятельность.
8. Участвовать в качестве ведущего на заседаниях и совещаниях.
9. Заниматься внедрением научно-технических достижений в производство.
10. Осуществлять работу по обеспечению выпуска продукции высокого качества.
11. Заниматься организацией связи с другими предприятиями и учреждениями.
12. Заниматься выявлением и формулированием управленческих проблем (противоречий между заданиями и возможностями).
13. Заниматься планированием.
14. Ставить задачи перед подчиненными.
15. Заниматься подбором кадров.
16. Составлять приоритетные списки проблем.
17. Организовывать работу службы материально-технического снабжения.
18. Организовывать совещания и заседания.
19. Принимать представителей других организаций и предприятий.
20. Выявлять факторы, способствующие выпуску продукции высокого качества.
21. Бывать в служебных командировках.
22. Проводить заседания и совещания.
23. Создавать или совершенствовать систему контроля качества продукции.
24. Участвовать в решении социально-бытовых проблем работников.
25. Готовить приказы.
26. Иметь «своих» людей в других организациях.
27. Искать эффективные методы решения проблем.
28. Заниматься поиском научно-технических новинок для внедрения.

29. Инструктировать исполнителей.
30. Организовывать повышение квалификации работников, направленное на приобретение навыков бездефектной работы,
31. Непосредственно решать вопросы «привязки» новинок к условиям производства.
32. Отдавать команды и распоряжения,
33. Вступать в деловые контакты с представителями других учреждений и организаций.
34. Разрабатывать перечни необходимых изобретений и рационализаторских предложений.
35. «Доставать» необходимое для выполнения производственных заданий.
36. Разъяснять работникам смысл и значение директивных документов.
37. Осуществлять социальное планирование развития коллектива.
38. Непосредственно участвовать в обсуждении и решении управленческих проблем.
39. Представлять свою организацию на совещаниях в других организациях и учреждениях.
40. Развивать заинтересованность работников в повышении качества продукции.
41. Убеждать в полезности нововведений.
42. Давать советы подчиненным.
43. Разрабатывать инструкции.
44. Устанавливать устойчивые связи с поставщиками.
45. Рассматривать (разрешать) конфликты.
46. Контролировать выполнение заданий.
47. Произносить речи на собраниях, совещаниях, заседаниях.
48. Читать лекции и выступать с докладами.
49. Писать отчеты.
50. Стимулировать работников.
51. Заниматься распределением материально-технических ресурсов.
52. Заниматься установлением постоянных связей с работниками других организаций и предприятий.
53. Заниматься поиском и нейтрализацией факторов, мешающих производству продукции высокого качества.
54. Работать над тем, чтобы члены коллектива становились сторонниками нововведений.
55. Работать в президиумах заседаний.
56. Разрабатывать рациональные (экономные) способы расходования ресурсов.
57. Заниматься воспитательной работой среди членов коллектива.
58. Заниматься привлечением рядовых работников к управлению.
59. Наказывать за нерадивость.
60. Осуществлять служебную переписку.
61. Принимать решения по проблемам.

Обработка результатов и выводы. Ключ к расшифровке ответов

«Мыслителя» характеризуют утвердительные ответы по следующим позициям (пп.) опросника: 2, 12,27,34,48,53;
«штабного работника» — по пп.: 3, 13, 32, 43, 50, 61;
«организатора» — по пп: 4, 18, 22, 30, 42, 58;
«кадровика» — по пп: 5, 15, 25, 38, 49, 60;
«воспитателя» — по пп. 6, 29, 36, 45, 48, 57;
«снабженца» — по пп. 7, 17, 21, 35, 44, 51, 56;
«общественника» — по пп. 8,14, 24, 37, 47, 55,
«инноватора» — по пп. 9, 16, 28, 31, 41, 54;
«контролера» — по пп, 10, 20, 23, 40, 46,59;
«дипломате» — по пп. 11, 19, 26, 33, 39, 52.

Первое утверждение — «Я хотел бы быть руководителем» выявляет статусную привлекательность руководящей работы для опрашиваемого. По последующим 10 утверждениям подсчитывается средний балл, в целом отражающий силу желания опрашиваемого выполнять руководящую работу, включающую в себя различные виды управленческой деятельности. О склонности к конкретному виду управленческой работы нужно судить по сумме балов, набранной по той или иной шкале.

Методика «Мотив власти»

Инструкция

Выберите по каждому утверждению опросника один из удовлетворяющих вас ответов и отметьте его в бланке для ответов.

Текст опросника

1. В выборе сферы работы мною в первую очередь движет возможность:
   а) принимать независимые решения, б) более полно реализовать свои возможности, в) руководить людьми.
2. Я могу взять в напарники человека, наделенного равными со мной полномочиями, ради:
   а) экономии времени, б) чтобы разделить бремя ответственности, в) чтобы было с кем посоветоваться.
3. Примите ли вы советы от подчиненных:
   а) да, б) сомневаюсь, в) нет.
4. Считаете ли вы, что вправе управлять другими людьми и принимать за них решения:
   а) да, б) вероятно, да, в) нет.
5. Умеете ли вы так управлять поведением людей, чтобы они не чувствовали вашего давления:
   а) да, б) не знаю, в) нет.
6. Какое отношение ваших подчиненных к вам вы хотели бы видеть больше:
   а) уважение, б) боязнь, в) признание авторитета.
7. Делегировали бы вы другим решение задач, которые по вашему убеждению являются вашей прерогативой как обладателя власти:
   а) нет, б) не знаю, в) да.
8. Стали бы вы консультироваться относительно собственных действий с вашим заместителем:
   а) нет, б) не знаю, в) да.
9. Считаете ли вы необходимым информировать подчиненных о намерении принять то или иное решение:
   а) да, б) нет, в) не знаю.

Обработка результатов

За ответы по позициям опросника 1в, 2а, 3в, 4а, 5в, 6б, 7а, 8а, 9б начисляется по 3 очка; за ответы — 1а, 2в, 3б, 4б, 5б, 6в, 7б, 8б ,9в начисляется по 2 очка; за ответы — 1б, 2б, 3а, 4в, 5а, 6а, 7в, 8в, 9а начисляется по 1 очку. Определяется общая сумма очков.

Выводы

Чем большую сумму очков набирает опрашиваемый, тем сильнее у него выражено стремление к власти.

Методика «Самооценка отиля управления»[1]

Инструкция

По каждому пункту опросника ответьте, долго не задумываясь, «да» или «нет» в зависимости от того, согласны ли вы с высказанным в нем утверждением, и в бланке для ответов сделайте соответствующую пометку,

Текст опросника

1. **В** работе с людьми я предпочитаю, чтобы они беспрекословно выполняли мои распоряжения.
2. В трудных ситуациях я, принимая решение, всегда думаю о других, а потом о себе.
3. Меня раздражает, когда кто-то проявляет слишком много инициативы.
4. Как правило, я не полагаюсь на своих помощников.
5. Я умею объективно оценивать своих подчиненных, выделяя среди них сильных и слабых.
6. Я часто советуюсь со своими помощниками, прежде чем отдать ответственное распоряжение.
7. Я редко настаиваю на своем, чтобы не вызывать у подчиненных раздражения.
8. Я всегда требую от подчиненных неукоснительного выполнения моих распоряжений.
9. Мне легче работать одному, чем кем-то руководить.
10. Я игнорирую коллективное руководство, чтобы обеспечить эффективность единоначалия.
11. Чтобы не подорвать свой авторитет, я не признаю своих ошибок.
12. На грубость подчиненного я стараюсь отреагировать так, чтобы не вызвать конфликт.
13. Я делаю все, чтобы подчиненные охотно выполняли мои распоряжения.
14. Я всегда стремлюсь быть первым во всех начинаниях коллектива.
15. Мне легче подстроиться под мнение большинства коллектива, чем выступить против него.
16. Мне приходится чаще просить, чем требовать.
17. Я предоставляю хорошим специалистам большую свободу в решении сложных задач, особо их не контролирую,
18. Мне нравится обсуждать и анализировать с подчиненными проблемы коллектива.
19. Мои помощники справляются не только со своими, но и с моими обязанностями.
20. Мне легче избежать конфликта с вышестоящим руководством, чем с подчиненными, которых всегда можно «поставить на место».
21. Я всегда добиваюсь выполнения своих распоряжений, даже наперекор обстоятельствам.
22. Чтобы лучше понять подчиненных, я стараюсь представить себя на их месте.
23. Самое трудное для меня — вмешиваться в ход работы людей, требовать от них дополнительных усилий.
24. Меня больше волнуют собственные проблемы, чем проблемы подчиненных.
25. Я думаю, что управление людьми должно быть гибким: нельзя использовать ни железную непреклонность, ни панибратство.
26. Руководство людьми я представляю себе как мучительное занятие.

[1] Методика, приведенная в кн.: *Аграшенков А, В,* Психология на каждый день (М., 1997), несколько модифицирована мною с целью сокращения количестве пунктов опросника (вместо 60 остнлено 33) и исключений тех из них, которые имеют весьма далекое отношение от диагностируемых стилей.

27. Я стараюсь развивать в коллективе сотрудничество и взаимопомощь.
28. Я с благодарностью отношусь к советам и предложениям подчиненных.
29. Иногда мне кажется, что в коллективе я лишний человек.
30. Эффективность управления достигается тогда, когда подчиненные являются лишь исполнителями решений начальника.
31. Лучше всего предоставлять коллективу полную самостоятельность и ни во что не вмешиваться.
32. Меня часто упрекают в чрезмерной мягкости к подчиненным.
33. Главное в руководстве — умело распределить свои обязанности между помощниками.

Обработка результатов и выводы

За каждый утвердительный ответ начисляется 1 балл.

Ключ к расшифровке данных

О склонности к авторитарному стилю руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам: 1,3,4,8, 10, 11, 14, 15,21,22,30.

О склонности к демократическому стилю руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам 2, 5, 6, 12, 13, 18, 19, 24, 25, 27, 28.

О склонности к либеральному (попустительскому) стилю руководства свидетельствуют утвердительные ответы по пунктам 7, 9, 16, 17, 20, 23, 26, 29, 31, 32, 33.

Подсчитывается сумма набранных по каждой шкале (по каждому стилю) баллов. Степень выраженности каждого стиля: 0-3 балла — слабая, 4-7 баллов — средняя, 8-11 баллов — высокая. Если по всем шкалам оценки низкие, то стиль не сформирован, если высокие — то речь может идти о смешанном стиле управления. Преобладание оценок по одной из шкал на 3 и больше балла свидетельствует о большей склонности к стилю, характеризуемому этой шкалой.

Методика «Склонность к определенному стилю руководства»

Автор — Е. П. Ильин.

Методика представляет собой опросник, с помощью которого можно узнать о склонности субъекта к тому или иному стилю руководства. При этом надо, однако, учитывать, что при реальном руководстве человек может использовать другой стиль.

Инструкция

Представьте себе, что вы руководите коллективом. Вам предлагается ответить, как бы вы осуществляли это руководство в ситуациях, изложенных в опроснике. По каждому пункту опросника из трех вариантов ответа (а, б, в) выберите тот, который в большей степени характеризует ваше поведение в качестве руководителя, и соответствующую ответу букву обведите кружочком.

Текст опросника

1. При принятии важных решений вы:
   а) посоветуетесь с коллективом;
   б) постараетесь не брать на себя ответственность за принятие решения;
   в) примете решение единолично.
2. При организации выполнения задания:
   а) предоставите свободу выбора способа выполнения задания участникам коллектива; оставив за собой лишь общий контроль;

б) не будете вмешиваться в ход выполнении задании, полагая, что коллектив сам сделает все как надо;

в) будете регламентировать деятельности членов коллективи, строго определяя, как надо делать.

3. При осуществлении контроля за деятельностью подчиненных:

а) будете жестко контролировать каждого из них;

б) доверите осуществление контроля самим подчиненным;

в) посчитаете, что контроль не обязателен.

4. В экстремальной для коллектива ситуации:

а) будете советоваться с коллективом;

б) возьмете все руководство на себя;

в) полностью положитесь на лидеров коллектива.

5. Строя взаимоотношения с членами коллектива:

а) будете сами проявлять активность в общении;

б) будете общаться, в основном, если к вам обратятся;

в) будете поддерживать свободу общения между вами и подчиненными.

6. При управлении коллективом:

а) будете оказывать помощь подчиненным и в их личных делах;

б) посчитаете, что в личные дела подчиненных нет необходимости «соваться»;

в) будете интересоваться личными делами подчиненных скорее из вежливости.

7. В отношениях с членами коллектива:

а) будете стараться поддерживать хорошие личные отношение даже в ущерб деловым;

б) будете поддерживать только деловые отношения;

в) будете стараться поддерживать и личные, и деловые отношения в одинаковой степени.

8. По отношению к замечаниям со стороны коллектива:

а) не допустите замечаний в свой адрес;

б) выслушаете и учтете замечания;

в) отнесетесь к замечаниям безразлично.

9. При поддержании дисциплины:

а) будете стремиться к беспрекословному послушанию подчиненных;

б) сумеете поддерживать дисциплину без напоминания о ней подчиненным;

в) учтете, что поддержание дисциплины — это не ваш «конёк», и не будете «давить» на подчиненных.

10. В отношении того, что о вас подумает коллектив:

а) вам будет безразлично;

б) постараетесь всегда быть хорошим для подчиненных, на обострения не пойдете;

в) внесете коррективы в свое поведение, если оценка будет негативной.

11. Распределив полномочия между собой и подчиненными:

а) будете требовать, чтобы вам докладывали обо всех деталях;

б) буете полагаться на исполнительность подчиненных;

в) будете осуществлять только общий контроль.

12. При возникновении затруднений при принятии решения:

а) обратитесь за советом к подчиненным;

б) советоваться с подчиненными не будете, так как все равно отвечать за все придется вам;

в) примете советы подчиненных, даже если их не просили.

13. Контролируя работу подчиненных:

а) будете хвалить исполнителей, отмечать их положительные результаты;

б) будете выискивать в первую очередь недостатки, что надо исправить;

в) осуществлять контроль будете от случаи к случаю (зачем вмешиваться?).

14. Руководя подчиненными:
а) сумеете так приказать, что задания будут выполняться беспрекословно;
б) будете в основном использовать просьбу, а не приказ;
в) вообще не умеете приказывать.

15. При недостатке знаний для принятия решения:
а) будете решать сами — ведь вы же руководитель;
б) не побоитесь обратиться за помощью к подчиненным;
в) постараетесь отложить решение: может, все образуется само собой.

16. Оценивая себя как руководителя, можете предположить, что вы:
а) будете строгим, даже придирчивым;
б) будете требовательным, но справедливым;
в) к сожалению, будете не очень требовательным.

17. В отношении нововведений:
а) будете скорее консервативным (как бы чего не вышло);
б) если они целесообразны, то охотно их поддержите;
в) если они полезны, добьетесь их внедрения в приказном порядке.

18. Вы считаете, что в нормальном коллективе:
а) подчиненные должны иметь возможность работать самостоятельно, без постоянного и жесткого контроля руководителя;
б) должен осуществляться жесткий и постоянный контроль, так как на совесть подчиненных расчитывать не приходится;
в) исполнители могут быть предоставлены сами себе.

Обработка результатов

За каждый сделанный выбор проставляется по 1 очку.

Ключ к постановке диагноза

№ п/п	Ответы			№ п/п	Ответы		
	а	б	в		а	б	в
1	Д	Л	А	10	А	Л	Д
2	Д	Л	А	11	А	Л	Д
3	А	Д	Л	12	Д	А	Л
4	Д	А	Л	13	Д	А	Л
5	Д	А	Л	14	А	Д	Л
6	Д	А	Л	15	А	Д	Л
7	Д	А	Л	16	А	Д	Л
8	А	Д	Л	17	Л	Д	А
9	А	Д	Л	18	Д	А	Л

Примечание. В таблице (ключе) приняты следующие обозначения: А — автократический стиль руководства, Д — демократический стиль, Л — либеральный (попустительский) стиль.

Очки суммируются отдельно по каждому стилю (А, Д, Л) руководства.

Выводы

Поскольку в «чистом» виде склонность к одному из стилей руководства практически не встречается, речь может идти о смешанных стилях руководства с тенденцией склонности к одному из них. Опрашиваемые чаще всего выбирают ответы, характеризующие демократи-

чеекий стиль руководства. Если таких ответов больше 12, можно говорить о склонности к демократическому стилю; если меньше и при этом выборы Л превалируют на 3 очка над Л, можно говорить о склонности к авторитарно-демократическому стилю, а в случае превалирования на 3 очка выборов Л над А — о склонности к либерально-демократическому стилю.

Методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности»

Методика разработана Т. Л. Бадоевым и направлена на изучение удовлетворенности трудом.

Проведение опроса

Опрашиваемые оценивают свое отношение к различным факторам, влияющим на удовлетворенность трудом, по семибалльной шкале: «очень удовлетворен» (+3 балла), «в основном удовлетворен» (+2), «скорее удовлетворен» (+1); «и удовлетворен, и нет» (0); «скорее не удовлетворен» (-1);. «в основном не удовлетворен» (-2); «совершенно не удовлетворен» (-3).

Оцениваемые факторы

1. Значимость профессии.
2. Престижность профессии.
3. Вид трудовой деятельности.
4. Организация труда.
5. Санитарно-гигиенические условия.
6. Размер заработной платы.
7. Возможность повышения квалификации.
8. Отношение администрации к труду, отдыху и быту работников.
9. Взаимоотношения с коллегами.
10. Потребность в общении и коллективной деятельности.
11. Потребность в реализации индивидуальных особенностей.
12. Возможность творчества в процессе работы.
13. Удовлетворенность работой в целом.

Обработка результатов и выводы

Показателем общей удовлетворенности является сумма набранных баллов (с учетом их знака).

Методика «Направленность на вид инженерной деятельности»

Методика разработана О. Б. Годлиник и рассматривает характерные элементы 4 основных видов инженерной деятельности:

1. Научно-исследовательская деятельность.
2. Проектно-конструкторская деятельность.
3. **Производственная** (эксплуатационная) деятельность.
4. Организаторская деятельность.

Инструкция

Какие из приведенных ниже видов инженерной деятельности более привлекательны, предпочтительны для вас, в большей мере соответствуют вашим склонностям и интересам? Сравнение производите попарно. Из каждой пары выберите более привлекательный вид дея-

тельиоети и соответствующую ему букву запишите на листе для ответов рядом с номером сравниваемой пары.

Текст опросника

	А	Б
1.	Планировать и проводить эксперименты для проверки научных гипотез, догадок, выявления закономерностей	Эксплуатировать машины, механизмы, приборы (управлять, следить, регулировать)
2.	Проектировать, конструировать новые приборы, машины, механизмы	Организовывать, планировать, координировать производственную деятельность людей
3.	Обеспечивать эффективную безаварийную работу сложных технических устройств	Вносить усовершенствования в конструкцию технических устройств
4.	Разрабатывать и внедрять в производство современные формы и методы организации труда	Искать оптимальные решения научных и технических проблем, формулировать новые задачи
5.	Эксплуатировать машины, механизмы, приборы (управлять, следить, регулировать)	Организовывать, планировать координировать производственную деятельность людей
6.	Искать оптимальные решения научных и технических проблем, формулировать новые задачи	Вносить усовершенствования в конструкцию технических устройств
7.	Обеспечивать эффективную безаварийную работу сложных технических устройств	Искать оптимальные решения научных и технических проблем, формулировать новые задачи
8.	Разрабатывать и внедрять в производство современные формы и методы организации труда	Вносить усовершенствования в конструкцию технических устройств
9.	Проектировать, конструировать новые приборы, машины, механизмы	Эксплуатировать машины, механизмы, приборы (управлять следить, регулировать)
10.	Планировать и проводить эксперименты для проверки научных гипотез, догадок, выявлять закономерности	Организовывать, планировать, координировать производственную деятельность людей
11.	Разрабатывать и внедрять в производство современные формы и методы организации труда	Обеспечивать эффективную безаварийную работу сложных технических устройств
12.	Проектировать, конструировать новые приборы, машины, механизмы	Планировать и проводить эксперименты для проверки гипотез, догадок, выявлять закономерности

	А	
13,	Искать оптимальные решения научных и технических проблем, формулировать новые задачи	Эксплуатировать машины, механизмы, приборы (управлять следить, регулировать)
14.	Вносить усовершенствования в конструкцию технических устройств	Организовывать, планировать, координировать производственную деятельность людей
15.	Эксплуатировать машины, механизмы, приборы (управлять, следить, регулировать)	Вносить усовершенствования в конструкцию технических устройств
16.	Организовывать, планировать, координировать производственную деятельность людей	Искать оптимальные решения научных и технических проблем, формулировать новые задачи
17.	Обеспечивать эффективную безаварийную работу сложных технических устройств	Организовывать, планировать, координировать производственную деятельность людей
18.	Искать оптимальные решения научных и технических проблем, формулировать новые задачи	Проектировать, конструировать новые приборы, машины, механизмы
19.	Обеспечивать эффективную безаварийную работу сложных технических устройств	Планировать и проводить эксперименты для проверки научных гипотез, догадок, выявлять закономерности
20.	Разрабатывать и внедрять в производство современные методы и формы организации труда	Проектировать, конструировать новые приборы, машины, механизмы
21.	Планировать, проводить эксперименты для проверки научных гипотез, догадок, выявлять закономерности	Разрабатывать и внедрять в производство современные формы и методы организации труда
22.	Проектировать, конструировать новые приборы, машины, механизмы	Обеспечивать эффективную безаварийную работу сложных технических устройств
23.	Разрабатывать и внедрять в производство современные методы, формы организации труда	Обеспечивать эффективную безаварийную работу сложных технических устройств
24.	Вносить усовершенствования в конструкцию технических устройств	Планировать и проводить эксперименты для проверки научных гипотез, догадок, выявлять закономерности

Обработка результатов

За каждый выбор (предпочтение) проставляется 1 балл,
Далее подсчитывается, сколько раз был выбран тот или иной вид инженерной деятельности,

Научно-исследовательская деятельность характеризуется следующими позициями опросника: 1А, 4Б, 6А, 7Б, 10А, 12Б, 13А, 16Б, 18А, 19Б, 21А, 24Б.
Проектно-конструкторская — 2А, 3Б, 6Б, 8Б, 9А, 12А, 14А, 15Б, 18Б, 20Б, 22А, 24А.
Производственная — 1Б, 3А, 5А, 7А, 9Б, 11Б, 13Б, 15А, 17А, 19А, 22Б, 23Б.
Организаторская — 2Б, 4А, 5Б, 8А, 10Б, 11А, 14Б, 16А, 17Б, 20А, 21Б, 23А.

Выводы

О наличии склонности к тому или иному виду инженерной деятельности можно утверждать, если набрано 9-12 баллов.

Методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя»

Автор — Е. П. Ильин.

Методика предназначена для качественного анализа преподавателем мотивационной структуры своей педагогической деятельности, для выявления наиболее значимых причин выбора профессии преподавателя.

Инструкция

Прочтите текст опросника и оцените предложенные в списке мотивы вашей педагогической деятельности по 10-балльной шкале.

Текст опросника

1. Сознание полезности своей деятельности, важности обучения и воспитания молодежи.
2. Интерес к педагогической деятельности.
3. Стремление к общению с молодежью, быть всегда с молодежью.
4. Желание передать свои знания, опыт, накопленные за время производственной или научной деятельности.
5. Стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа.
6. Стремление к самовыражению, к творческой работе.
7. Желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей.
8. Возможность заниматься и научной работой, получить ученую степень, звание.
9. Возможность удовлетворить свое стремление к власти.
10. Вынудили обстоятельства.
11. Наличие длительного отпуска.
12. Не надо находиться на работе от звонка до звонка.

Выводы

По степени значимости каждого мотива, выраженной в баллах, делается суждение о том, насколько выражено у педагога педагогическое призвание (пп.1-4, 6) и насколько у него выражены сопутствующие и второстепенные интересы (пп. 5, 7-12).

Методика «Оценка профессиональной направленности личности учителя»[1]

Методика позволяет выявить значимость для учителя некоторых аспектов педагогической деятельности (склонность к организаторской деятельности, направленность

[1] Методика взята из кн.: *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. — М„ 1998.

на предмет), его потребность в общении, в одобрении, а также значимость интеллигентности его поведения.

Инструкция

В данном опроснике перечислены снойства, которые могут быть присущи вам в большей или меньшей степени. При этом возможны дни варианта ответов:

а) «верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени»;
б) «неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени».

Прочитав утверждение и выбрав один из вариантов ответа, следует отметить его на листе для ответов, зачеркнув соответствующую букву.

Текст опросника

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей (а, б).
2. Я часто подавляю других своей самоуверенностью (а, б).
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека (а, б).
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали (а, б).
5. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку (а, б).
6. Мой идеал рабочей обстановки — тихая комната с рабочим столом (а, б).
7. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом (а, б).
8. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в дисциплину, которую я преподаю (а, б).
9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен (а, б).
10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет (а, б).
11. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать (а, б).
12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка (а, б).
13. Большинство моих друзей — люди, интересы которых имеют много общего с моей профессией (а, б).
14. Я подолгу анализирую свое поведение (а, б).
15. Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане (а, б).
16. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории (а, б).
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принять решение (а, б).
18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине (а, б).
19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают (а, б).
20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих (а, б).
21. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их (а, б).
22. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива (а, б).
23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей (а, б).
24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других (а, б).
25. Я всегда охотно признаю свои ошибки (а, б).
26. Худшее наказание для меня — одиночество (я, б).
27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоит того (а, б),
28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу (а, б),
29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать (а, б).
30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу (а, б).
31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю (а, б),

32. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности (а, б).
33. Наука — это то, что больше всего интересует меня в жизни (а, б).
34. Окружающие считают мою семью интеллигентной (а, б).
35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять (а, б).
36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди (а, б).
37. Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету (а, б).
38. Основная задача учителя — передать ученику знания по предмету (а, б).
39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики (а, б).
40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами (а, б).
41. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно рады меня видеть (а, б).
42. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью (а. б).
43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации (а, б).
44. Моя любезность часто не нравится другим людям (а, б).
45. Были случаи, когда я завидовал удаче других (а, б).
46. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом (а, б).
47. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям (а, б).
48. Если бы мне удалось перенестись на короткое время в будущее, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету (а, б).
49. Я проявляю большой интерес к судьбе других (а, б).
50. Я никогда не говорил с улыбкой неприятных вещей (а, б).

Обработка результатов

Каждый ответ оценивается 1 баллом. В зависимости от направленности педагогической деятельности все утверждения опросника (с учетом возможного ответа — а или б) разбиты на группы (шкалы). По каждой шкале можно набрать максимум 10 баллов. Ниже перечисляются шкалы и соответствующие им позиции опросника.

«Организованность» — 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.
«Направленность на предмет» — 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 39а, 43а, 48а.
«Коммуникатор» — 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.
«Мотивация одобрения» — 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.
«Интеллигентность» — 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Выводы

Шкала, по которой опрашиваемый набирает более 7 баллов, характеризует ярко выраженную направленность педагогической деятельности.

Методика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой»

Методика разработана Н. В. Журиным и Е. П. Ильиным для выявления степени удовлетворенности учителей своей профессией и различными сторонами профессиональной деятельности.

Инструкция

Просим вас ознакомиться с данной анкетой (опросником) и ответить на содержащиеся в ней вопросы; выберите один из вариантов ответа («да», «не знаю», «нет»), который совпадает с вашим **мнением,** и поставьте под ним знак «+».

Текст опросника

Удовлетворены ли вы:	да	не знаю	ист
1. вашей профессией			
2. достигаемыми результатами			
3. взаимоотношениями с администрацией школы			
4. взаимоотношениями с коллегами			
5. взаимоотношениями с учащимися			
6. взаимоотношениями с родителями учащихся			
7. отношением учащихся к вашему предмету			
8. отношением к вашему предмету педагогического коллектива			
9. отношением родителей учащихся к вашему предмету			
10. своей профессиональной подготовкой в целом.			
11. своей методической подготовкой			
12. своей теоретической подготовкой			
13. своей организационной подготовкой			
14. учебной программой			
15. материальной базой школы			
16. местом работы			
17. заработной платой			

Обработка результатов

За ответ «да» начисляется + 1 балл, за ответ «не знаю» — 0 баллов, за ответ «нет» начисляется — 1 балл. Производится суммирование всех баллов с учетом их знака.

Выводы

Степень удовлетворенности работой (по всем 17 позициям) оценивается как высокая, если обследуемый набирает + 11 баллов и выше, средняя — если набирает от + 6 до + 10 баллов, низкая — от + 1 до + 5 баллов. Степень неудовлетворенности работой оценивается как низкая, если обследуемый набирает от - 1 до - 5 баллов, средняя, если набирает от - 6 до - 10 баллов и высокая — при - 11 баллах и выше.

Методика «Мотивация выбора медицинской профессии»

Методика представляет собой модификацию теста мотивов учебы Хеннинга, сделанную А. П. Васильковой.

Проведение тестирования

Опрашиваемый должен произвести сравнение 9 утверждений, написанных попарно на отдельных карточках (всего 36 пар), и отдать предпочтение одному утверждению в каждой паре.

Текст опросника

«Что побудило вас выбрать медицинскую специальность?

1. Желание лечить людей.
2. Желание облегчить страдания тяжелобольных, стариков и детей.
3. Возможность заботиться о здоровье своих близких.
4. Престиж профессии и семейные традиции,
5. Желание решать научные медицинские проблемы.
6. Возможность заботиться о своем здоровье,
7. Возможность оказывать влияние на других людей.

8. Доступность медикаментов.
9. Материальная заинтересованность.

Обработка результатов

Проводящий тестирование оценивает степень предпочтительности одного из двух утверждений величиной от 1 до 3 баллов. Производится суммирование баллов по одинаковым утверждениям, содержащимся во всех карточках.

Выводы

Чем больше выборов того или иного утверждения и набранных по нему баллов, тем большую значимость для опрашиваемого имеет та или иная причина при выборе медицинской специальности.

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания»

В предлагаемом варианте методики В. В. Бойко мною оставлены только те шкалы, которые имеют отношение к мотивации трудовой деятельности.

Эмоциональное выгорание у профессионалов представляет собой один из защитных механизмов, выражающийся в определенном эмоциональном отношении к своей профессиональной деятельности. Оно связано с психической усталостью человека, длительное время выполняющего одну и ту же работу, которая приводит к снижению силы мотива и меньшей эмоциональной реакции на различные рабочие ситуации (т. е. к равнодушию).

Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений, по каждому выскажите свое мнение. Если вы согласны с утверждением, поставьте около соответствующего ему номера в бланке для ответов знак«+»(«да»), если не согласны — то знак«-» («нет»).

Текст опросника

1. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
2. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
3. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее «свернуть» дело.
4. Моя работа притупляет эмоции.
5. Я откровенно устал от проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
6. Работа приносит мне все меньше удовлетворения.
7. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
8. Из-за усталости или напряжения я уделяю своим делам меньше внимания, чем положено.
9. Я спокойно воспринимаю претензии ко мне начальства и коллег по работе.
10. Общение с коллегами по работе побуждает меня сторониться людей.
11. Мне все труднее устанавливать и поддерживать контакты с коллегами.
12. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
13. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы.
14. Я очень переживаю за свою работу.
15. Коллегам по работе я уделяю внимания больше, чем получаю от них.
16. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.

17. Последнее время меня преследуют неудачи на работе.
18. Я обычно проявляю интерес к коллегам и помимо того, что касается дела.
19. Я иногда ловлю себя на мысли, что работаю автоматически, без души.
20. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
21. Успехи в работе вдохновляют меня.
22. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется почти безвыходной.
23. Я часто работаю через силу.
24. В работе с людьми я руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
25. Иногда я иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
26. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
27. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
28. Обычно я тороплю время: скорее бы рабочий день кончился.
29. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
30. Моя работа меня очень разочаровала.
31. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
32. Моя карьера сложилась удачно.
33. Если предоставляется возможность, я уделяю работе меньше внимания, но так, чтобы этого никто не заметил.
34. Ко всему, что происходит на работе, я утратил интерес.
35. Моя работа плохо на меня повлияла — обозлила, притупила эмоции, сделала нервным.

Обработка данных

Признаки, включенные в тот или иной симптом «выгорания», имеют разное значение при определении его тяжести. Поэтому в процессе разработки теста наибольшую оценку — 10 баллов — получили от компетентных судей те признаки, которые наиболее показательны для симптома.

Ниже приводится «ключ» к методике — перечисляются симптомы и соответствующие им номера утверждений (признаков). Знак перед номером означает ответ «да» (+) или «нет» (-); в скобках указаны баллы, проставляемые за данный ответ.

В соответствии с «ключом» определяется сумма баллов для каждого симптома «выгорания», а затем — сумма по всем симптомам, т. е. его итоговый показатель.

Симптом «Неудовлетворенность собой»:

-1 (3), + 6(2),+ 11 (2),-16 (10),-21 (5),+ 26 (5),+ 31 (3)

Симптом «Загнанность в клетку»:

+ 2 (10), + 7 (5), + 12 (2), + 17 (2), + 22 (5), + 27 (1), -32 (5)

Симптом «Редукция профессиональных обязанностей»:

+ 3 (5), + 8 (5), + 13 (2), -18 (2), + 26 (3), + 28 (3), + 33 (10)

Симптом «Эмоциональная отстраненность»:

+ 4 (2), + 9 (3), -14 (2), + 19 (3), + 24 (5), + 29 (5), + 34 (10)

Симптом «Личностная отстраненность (деперсонализация)»:

+ 5 (5), + **10** (3), **+** 15 (3), + 20 (2), + 25 (5), + 30 (2), + 35 **(10)**

Выводы

Сумма баллов по каждому симптому интерпретируется так:

9 и менее баллов — несложившийся симптом,

10-15 баллов — складывающийся симптом,

16 и более баллов — сложившийся симптом.

Соответственно сумма баллов по всем симптомам, равная 45 и менее, свидетельствует об отсутствии «выгорания», сумма баллов от 50 до 75 — о начинающемся «выгорании», сумма 80 баллов и выше — о имеющемся «выгорании».

«Опросник на "выгорание"» MBI

Авторами данной методики (опросника) являются американские психологи К. Маслач и С. Джексон. Она предназначена для измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек—человек». Данный вариант адаптирован Н. Е. Водопьяновой.

Инструкция

Ответьте, пожалуйста, как часто вы испытываете чувства, перечисленные ниже в опроснике. Для этого на бланке для ответов отметьте по каждому пункту позицию, которая соответствует частоте ваших мыслей и переживаний: «никогда», «очень редко», «иногда», «часто», «очень часто», «каждый день».

Текст опросника

1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
2. После работы я чувствую себя, как «выжатый лимон».
3. Утром я чувствую усталость и нежелание идти на работу.
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои подчиненные и коллеги, и стараюсь учитывать это в интересах дела.
5. Я чувствую, что общаюсь с некоторыми подчиненными и коллегами как с предметами (без теплоты и расположения к ним).
6. После работы на некоторое время хочется уединиться от всех и всего.
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях, возникающих при общении с коллегами.
8. Я чувствую угнетенность и апатию.
9. Я уверен, что моя работа нужна людям.
10. В последнее время я стал более «черствым» по отношению к тем, с кем работаю.
11. Я замечаю, что моя работа ожесточает меня.
12. У меня много планов на будущее, и я верю в их осуществление.
13. Моя работа все больше меня разочаровывает.
14. Мне кажется, что я слишком много работаю.
15. Бывает, что мне действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими подчиненными и коллегами.
16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.
17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе.
18. Во время работы я чувствую приятное оживление.
19. Благодаря своей работе я уже сделал в жизни много действительно ценного.
20. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня в моей работе.
21. На работе я спокойно справляюсь с эмоциональными проблемами.
22. В последнее время мне кажется, что коллеги и подчиненные все чаще перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

Обработка результатов

Опросник имеет три шкалы: «эмоциональное истощение» (9 утверждений), «деперсонализация» (5 утверждений) и «редукция личных достижений» (8 утверждений). Ответы испытуемого оцениваются: 0 баллов — «никогда», 1 балл — «очень редко», 3 балла — «иногда», 4 балла — «часто», 5 баллов — «очень часто», 6 баллов — «каждый день».

Ключ к опроснику

Ниже перечисляются шкалы и соответствующие им пункты опросника.

«Эмоциональное истощение» — ответы «да» по пунктам 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальная сумма баллов — 54).

«Деперсонализация» — ответы «да» по пунктам 5, 10, 11, 15, 22 (максимальная сумма баллов — 30).

«Редукция личных достижений» — ответы «да» по пунктам 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19,21 (максимальная сумма баллов — 48).

Выводы

Чем больше сумма баллов по каждой шкале в отдельности, тем больше у обследованного выражены различные стороны «выгорания». О тяжести «выгорания» можно судить по сумме баллов всех шкал. •

10. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВОВ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Методика «Мотивы занятий спортом»

Автор А. В. Шаболтас.

Методика предназначена для выявления доминирующих целей (личностных смыслов) занятий спортом и включает в себя 10 мотивов-категорий, соответствующих определенным высказываниям (суждениям), приведенным в опроснике.

Мотив эмоционального удовольствия (ЭУ) — стремление, отражающее радость движения и физических усилий. Ему соответствует суждение: «Я получаю радость от спорта, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение».

Мотив социального самоутверждения (СС) — стремление проявить себя, выражающееся в том, что занятия спортом и достигаемые при этом успехи рассматриваются и переживаются с точки зрения личного престижа, уважения знакомыми, зрителями. Ему соответствует суждение: «Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж».

Мотив физического самоутверждения (ФС) — стремление к физическому развитию, становлению характера. Ему соответствует следующее суждение: «Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу потолстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым».

Социально-эмоциональный мотив (СЭ) — стремление к спортивным событиям ввиду их высокой эмоциональности, неформальности общения, социальной и эмоциональной раскованности. Ему соответствует суждение: «Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому «то радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований».

Социально-моральный мотив (СМ) — стремление к успеху своей команды, ради которого надо тренироваться, иметь хороший контакт с партнерами, тренером. Ему соответствует суждение: «Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей, это заставляет меня больше тренироваться».

Мотив достижения успеха в спорте (ДУ) — стремление к достижению успеха, улучшению личных спортивных результатов. Ему соответствует суждение: «Я регулярно трени-

руюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели».

Спортивно-познавательный мотив (СП) — стремление к изучению вопросов технической и тактической подготовки, научно обоснованных принципов тренировки. Ему соответствует следующее суждение: «Я хочу разбираться в вопросах техники, тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться».

Рационально-волевой (рекреационный) мотив (РВ) — желание заниматься спортом для компенсации дефицита двигательной активности при умственной (сидячей) работе. Ему соответствует суждение: «Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени».

Мотив подготовки к профессиональной деятельности (ПД) — стремление заниматься спортом для подготовки к требованиям избранной профессиональной деятельности. Ему соответствует суждение: «Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт».

Гражданско-патриотический мотив (ГП) — стремление к спортивному совершенствованию для успешного выступления на соревнованиях, для поддержания престижа коллектива, города, страны. Ему соответствует суждение: «Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны».

Методика, как измерительный инструмент, основана на выборе одного из попарно предлагаемых суждений. Главное условие — каждое суждение сопоставляется со всеми другими; всего для 10 мотивов-категорий имеется 45 пар суждений для сопоставления. Таким образом, оценка каждого мотива-суждения выполняется 9 раз и появляется возможность ранжировать мотивы по степени их выраженности (в баллах).

Инструкция

Перед вами 45 пар суждений, которые отражают различные причины занятия спортом. Сначала выберите из пары то высказывание, которое больше всего подходит вам. Затем уточните, в какой степени оно вам больше подходит. В соответствующих графах бланка для ответов поставьте знак «+». Долго задумываться не надо, отмечайте первое подходящее суждение.

Текст опросника

1. а) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.

   б) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.
2. а) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.

   б) Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.
3. а) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу толстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.

   б) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.
4. а) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.

   б) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.

5. а) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.

   б) Я регулярно тренируюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели.
6. а) Я регулярно тренируюсь, чтобы обязательно поддерживать достигнутые спортивные результаты, чтобы повышать достижения и добиться поставленной передо мной (мною) цели,

   б) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.
7. а) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.

   б) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу толстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.
8. а) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.

   б) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.
9. а) Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.

   б) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.
10. а) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.

    б) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.
11. а) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу толстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.

    б) Я регулярно тренируюсь, чтобы обязательно поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели.
12. а) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.

    б) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.
13. а) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.

    б) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.
14. а) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.

    б) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.
15. а) Достичь хороших результатов в учебе и профессии возможно только, если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.

    б) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.

16. а) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Я не хочу потолстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.
    б) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.
17. а) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.
    б) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.
18. а) Я регулярно тренируюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели.
    б) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.
19. а) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.
    б) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.
20. а) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.
    б) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.
21. а) Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.
    б) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу потолстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.
22. а) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.
    б) Я регулярно тренируюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели.
23. а) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.
    б) Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.
24. а) Я регулярно тренируюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели.
    б) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.
25. а) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.
    б) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.
26. а) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу толстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.
    б) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.

27. а) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.
 б) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.
28. а) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.
 б) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.
29. а) Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.
 б) Я регулярно тренируюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели.
30. а) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.
 б) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.
31. а) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.
 б) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу толстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.
32. а) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.
 б) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.
33. а) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.
 б) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.
34. а) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.
 б) Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.
35. а) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.
 б) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.
36. а) Я регулярно тренируюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели.
 б) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.
37. а) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.
 б) Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.

38. а) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.
б) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.
39. а) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.
б) Достичь хороших результатов в учебе и работе возможно, только если я буду здоров и физически развит. Этому содействует спорт.
40. а) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.
б) Мне нравятся занятия спортом, потому что соревноваться очень интересно, потому что радуют достигнутые успехи. Я люблю атмосферу соревнований.
41. а) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу потолстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.
б) Я занимаюсь спортом, так как добиваюсь успехов. Мои товарищи по школе и спортивной команде, так же как и зрители, уважают меня за это. Во время соревнований приятно быть в центре внимания, повышать свой престиж.
42. а) Я регулярно тренируюсь, чтобы поддерживать и повышать достигнутые результаты, чтобы добиваться поставленной передо мной (мною) цели.
б) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.
43. а) Я занимаюсь спортом, чтобы отдохнуть от умственной (сидячей) работы, чтобы получить прилив сил, поэтому спорт для меня — хобби. Спортивные результаты интересуют меня в меньшей степени.
б) Моя спортивная команда должна занимать лидирующее положение. Я Хочу внести свой вклад в это дело. Я не хочу подводить своего тренера и товарищей. Это заставляет меня больше тренироваться.
44. а) Если я буду регулярно тренироваться, то смогу показывать высокие спортивные результаты, защищать честь своего коллектива, спортивного общества, нашей страны.
б) Я активно занимаюсь спортом, потому что хочу развиться физически и закалить свой характер. Не хочу толстеть и стать ленивым, хочу быть здоровым.
45. а) Я получаю радость от занятий спортом, так как могу двигаться и испытывать напряжение. Это меня воодушевляет и поднимает настроение.
б) Я хочу разбираться в вопросах спортивной техники и тактики, принципах тренировочного процесса, знать, как правильнее тренироваться.

Бланк для ответов

Ф.,и.,о.____Возраст ______
Вид спорта____________________________Разряд___________Стаж ________

№	Выбор	Степень преобладания			
	«а» или «б»	не знаю	немного	достаточно	значительно
1					
2					
3					
4					

№	Выбор «а» или «б»	Степень преобладания не знаю	немного	достаточно	значительно
5					
43					
44					
45					

мотив	ЭУ	СС	ФС	СЭ	СМ	ДУ	СП	РВ	ПД	ГП
баллы										

Обработка результатов

Каждый выбор оценивается от 1 до 3 баллов в зависимости от степени преобладания одного суждения над другим: «немного» — 1 балл, «достаточно» — 2 балла, «значительно» — 3 балла. За ответ «не знаю» баллы не начисляются. Подсчитывается сумма баллов по каждому мотиву. Максимальная сумма для одного мотива не превышает 27 баллов.

Ключ к расшифровке полученных данных

мотиву ЭУ соответствуют пп. опросника: 1а, 9б, 13 б, 19б, 25а, 31а, 36б, 40а, 45а;
мотиву СС соответствуют пп.: 2а, 8б, 10б, 14б, 18б, 25б, 30а, 35а, 41б;
мотиву ФС соответствуют пп.: 3а, 7б, 11а, 16а, 21б, 26а, 31б,41а, 44б;
мотиву СЭ соответствуют пп.: 4а, 6б, 12а, 16б, 20б, 28а, 30б, 34а, 40б;
мотиву СМ соответствуют пп.: 5а, 12б, 19а, 23а, 26б, 32а, 35б, 38а, 43б;
мотиву ДУ соответствуют пп.: 5б, 6а, 11б, 18а, 22б, 24а, 29б, 36а, 42а;
мотиву СП соответствуют пп.: 4б, 7а, 14а, 17б, 27а, 32б, 37а, 42б, 45б;
мотиву РВ соответствуют пп.: 3б, 8а, 13а, 17а, 22а, 28б, 33б, 39а, 43а;
мотиву ПД соответствуют пп.: 2б, 9а, 15а, 21а, 23б, 29а, 34б, 37б, 39б;
мотиву ГП соответствуют пп.: 1б, 10а, 15б, 20а, 24б, 27б, 33а, 38б, 44а.

Выводы

Наиболее предпочтительны для опрашиваемого спортсмена те мотивы, по которым он набрал наибольшее количество баллов.

Методика «Изучение мотивов занятий спортом»

Методика разработана В. И. Тропниковым для выяснения степени важности различных причин (ситуаций, обстоятельств), которые побудили и побуждают спортсмена продолжать заниматься выбранным им видом спорта.

Инструкция

Постарайтесь как можно точнее оценить причины (ситуации, обстоятельства), которые побудили и побуждают вас продолжать заниматься этим видом спорта.

Вам предлагается перечень возможных причин, которые обычно называют спортсмены.

Прежде всего просмотрите весь предлагаемый список. Все причины нужно оценить баллами от 5 до 1 по степени значимости и важности их для продолжения вами занятий этим видом спорта. Причины, которые не имеют для вас никакого значения, оцениваются в 1 балл.

В бланке для ответов запишите проставленный вами балл в ячейке рядом с номером ответа (причины).

Текст опросника (возможные причины)

1. По совету врача.
2. Желание воспитать целеустремленность.
3. Чтобы получить спортивную форму и инвентарь.
4. По совету родителей, родственников.
5. Желание иметь фигуру с сильно развитой мускулатурой.
6. Потому что это красивый вид спорта,
7. Чтобы иметь больше друзей и товарищей.
8. Потому что занятия спортом позволяют повысить авторитет на работе (по месту учебы).
9. Чтобы приобрести умения и навыки, так как они пригодятся в жизни.
10. Желание защищать честь команды (спортивного общества) на различных соревнованиях.
11. Чтобы расширить свой кругозор, мировоззрение.
12. Потому, что мне приятно, когда хвалит и одобряет тренер.
13. Потому, что спортивная база близко от дома (места учебы, работы).
14. Не было других секций.
15. Я высокого роста, что ценно для этого вида спорта.
16. Желание получить следующий спортивный разряд.
17. Желание стать чемпионом города, страны.
18. Желание развить подвижность и координацию.
19. Желание развить силу.
20. С целью поддерживать хорошее самочувствие.
21. Желание воспитать смелость и решительность.
22. Потому что спортсменам выдают талоны на питание.
23. По совету друзей, товарищей.
24. Потому что это такой вид спорта, где можно тренироваться индивидуально, независимо от других.
25. Желание иметь красивую и стройную фигуру.
26. Желание быть в каком-нибудь коллективе.
27. Потому что занятия спортом позволяют повысить авторитет среди родственников, друзей, товарищей.
28. Чтобы приобрести умения и навыки, так как они пригодятся во время службы в армии.
29. Желание защитить честь команды (города) на различных соревнованиях.
30. Желание больше узнать о жизни выдающихся спортсменов.
31. Потому что мне приятно, когда меня хвалят родители, родственники за достигнутые результаты.
32. От нечего делать (много свободного времени).
33. Посмотрел кино, телепередачу об этом виде спорта.
34. Считаю себя подвижным и с хорошей координацией, что ценно для этого вида спорта.
35. Желание стать мастером спорта.
36. Чтобы проводить весело время.
37. Желание развить выносливость.
38. Желание развить скоростные качества.
39. Чтобы поддерживать постоянный уровень физического развития.
40. Желание воспитать силу воли.
41. Потому что спортсмены имеют возможность получать ценные призы и подарки.
42. По семейным традициям.
43. Потому что мне нравится сложная тактическая борьба на соревнованиях в этом виде спорта.

44. Потому что мне нравится красота и отточенность выполнения упражнений в этом виде спорта.
45. Потому что мне нравятся коллективные тренировки.
46. Желание стать лидером, капитаном команды.
47. Чтобы получить специальность, в будущем работать в области спорта.
48. Желание защищать честь своей страны на международных соревнованиях.
49. Желание побывать в других городах на сборах и соревнованиях.
50. Потому что мне приятно, когда одобряют и хвалят друзья, товарищи за достигнутые успехи.
51. Потому что этот вид спорта развит по месту учебы (работы).
52. Потому что побывал на соревнованиях по этому виду спорта.
53. Считаю, что у меня хорошие скоростные качества, а это ценно для данного вида спорта.
54. Желание стать чемпионом страны, мира и Олимпийских игр.
55. Потому что это эмоциональный вид спорта.
56. Потому что соревнования по этому виду спорта проводятся интересно и привлекательно.
57. Желание развить ловкость.
58. Чтобы избавиться от лишнего веса, от ожирения.
59. Желание воспитать упорство и настойчивость.
60. Потому что спортсмены имеют возможность получать денежную, материальную поддержку.
61. Потому что родители занимались этим видом спорта,
62. Потому что в этом виде спорта наиболее отчетливо виден рост собственных результатов.
63. Испытываю потребность в двигательной активности.
64. Желание познакомиться с известными людьми и ведущими спортсменами.
65. Чтобы не отставать от своих друзей и товарищей.
66. Потому что занятия этим видом спорта помогают в различных жизненных ситуациях.
67. Потому что мне приятно испытывать чувство выполненного долга перед товарищами по команде.
68. Желание побывать на соревнованиях за границей.
69. Потому что мне приятно, когда хвалят за достигнутые успехи.
70. Встреча (знакомство) со знаменитыми спортсменами.
71. Не принимали в другие секции.
72. Считаю себя физически сильным, что ценно для этого вида спорта.
73. Считаю себя выносливым, что ценно для этого вида спорта.
74. Потому что занятия спортом являются для меня одним из видов развлечений.
75. Потому что мне нравятся острые ощущения.
76. Желание развить гибкость.
77. Чтобы не болеть, быть всегда здоровым.
78. Желание иметь сильный характер.
79. Потому что спортсмены имеют возможность получить комнату, квартиру, улучшить жилищные условия.
80. Потому что брат (сестра) занимался (занимается) этим видом спорта.
81. Потому что занятия этим видом спорта вырабатывают способность быстро и точно мыслить.
82. Доставляет удовольствие испытывать физические напряжения.
83. Потому что занятия спортом повышают чувство собственного достоинства.
84. Чтобы быть более привлекательным для женского (мужского) пола.
85. Потому что мне приятно испытывать чувство выполненного долга перед тренером.
86. Чтобы оправдать надежды, возлагаемые на меня тренером, родителями.
87. Меня увлекает необходимость постоянных поисков более совершенных методов тренировки.

88. Потому что физические качества, развиваемые этим видом спорта, ценятся окружающими меня людьми.
89. Стал заниматься случайно.
90. Пригласил заниматься тренер.
91. Считаю.что только в этом виде спорта смогу достичь значительных успехов.
92. Я невысокого роста, что ценится в этом виде спорта.
93. Потому что мне нравится соревноваться просто так, независимо от того, выиграю я или проиграю.
94. Потому что мне приятно испытывать радость побед.
95. Потому что занятия спортом повышают интеллектуальное развитие.
96. Чтобы быстрее восстановиться после перенесенной болезни.
97. Желание воспитать выдержку и самообладание.
98. Потому что спортсмены имеют возможность модно одеваться (спортивный стиль).
99. Потому что все мои друзья занимаются спортом.
100. Потому что занятия этим видом спорта вырабатывают навыки давать отпор хулиганам.
101. Потому что на работе (учебе) я мало устаю физически.
102. Желание стать заводилой среди друзей и товарищей, быть уважаемым ими.
103. Потому что мне приятно ощущать физическое превосходство над другими.
104. Чтобы бросить дурные привычки, порвать с дурной компанией, отдалиться от улицы
105. Потому что мне приятно испытывать чувство выполненного долга перед обществом.
106. Потому что мне нравится присутствие на соревнованиях родственников, друзей, товарищей, которые болеют за меня и восхищаются достигнутыми успехами.
107. Потому что мне приятно, когда спортсменов показывают по телевидению, когда о них говорят по радио, пишут в газетах и журналах.
108. Прочитал объявление о наборе в секцию.
109. Случайно выступил на соревнованиях по этому виду спорта.

Обработка результатов

Сравнивается степень выраженности у спортсмена того или иного мотива или потребности: общения (пп. 7, 26, 36, 45, 65, 74, 99, 102), познания (пп. 11, 30, 64, 87), материальных благ (пп. 3, 22, 41, 49, 60, 68, 79, 98), развития характера и психических качеств (пп. 2, 21, 40, 59, 78, 81, 95, 97), физического совершенства (пп. 5, 18, 19, 25, 37, 38, 39, 57, 76, 84), улучшения самочувствия и здоровья (пп. 1, 20, 58, 63, 77, 96, 101, 104), эстетического удовольствия и острых ощущений (пп. 6, 43, 44, 55, 56, 75, 82, 93, 94), приобретения полезных для жизни умений и знаний (пп. 9, 28, 47, 66, 88, 100), потребность в одобрении (пп. 12, 31, 50,69, 106), повышение престижа, желание славы (пп. 8, 16,17, 27,35,46, 54,83,103,107), коллективистская направленность (пп. 10, 29, 48, 67, 85, 86, 105).

Поскольку количество пунктов для каждого мотива в методике разное, сравнение выраженности этих мотивов возможно в том случае, если набранную сумму балов разделить на количество относящихся к каждому мотиву пунктов, т. е. высчитать среднеарифметическую величину выраженности каждого мотива.

По ответам на пп. 4, 13, 14, 23, 24, 32, 33, 42, 52, 61, 70, 71, 80, 89, 90 можно узнать конкретные мотивы прихода данного человека в спорт. А по ответам на пп. 15, 34, 51, 53, 62, 72, 73, 91, 92 — почему выбран именно данный вид спорта.

Методика «Причины завершения спортивной карьеры»

Методика разработана Н. Л. Ильиной и может быть использована как при опросе спортсменов о причинах их ухода из спорта (или из данной спортивной секции), так и при опросе тренеров о причинах, приводящих, по их мнению, к прекращению спортсменами занятий спортом.

Инструкция

Вам предлагается перечень возможных причин завершения занятий спортом. Просим каждую причину оценить по степени ее применимости к вам по 4-балльной шкале:

4 балла — главная (основная) причина.
3 балла — важная (близкая к главной) причина.
2 балла — причина, имеющаяся в виду, но не как основная.
1 балл — не является причиной для ухода из спорта.

Баллы проставьте в бланке для ответов рядом с соответствующим пунктом опросника.

Текст опросника (возможные причины)

1. Трудно совмещать занятия в школе (институте) с активными занятиями спортом.
2. Очень далеко добираться до места занятий.
3. Не устраивает коллектив (команда, взаимоотношения в группе).
4. Появились новые интересы и увлечения.
5. Конфликты с тренером.
6. Неуверенность в своих силах.
7. Болезнь, травма.
8. Недостаточное количество соревнований.
9. Из-за недовольства родных, близких, друзей.
10. Необходимость отрываться от дома (работы, учебы) и ездить на сборы.
11. Неудовлетворительное состояние спортивной базы.
12. Не нравится вид спорта.
13. Не нравятся используемые тренером методы подготовки.
14. Не устраивает необходимость соблюдать режим.
15. Вынужденная смена тренера.
16. Страх при выполнении отдельных упражнений.
17. Образование семьи (вступление в брак, рождение ребенка).
18. Достижение намеченной цели.
19. Неудовлетворительные материальные условия.
20. Возраст, который не позволяет показывать высокие результаты.
21. Потеря интереса к занятиям спортом.
22. Искусственное ограничение участия в соревнованиях по возрасту.
23. Отчисление из клуба, организации и т. д.
24. Другие причины.

Балльная оценка той или иной причины показывает значимость ее для спортсмена.

Выводы

На основании опроса тренер может выявить причину, по которой спортсмен хочет уйти из спорта, насколько она серьезна, и в случае нецелесообразности этого ухода найти другие противодействующие мотивы, контраргументы.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамова Г. С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. — 1985. — № 6. — С. 38-45.

Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. —М., 1980.

Авдеева Н. Н. Изучение относительной побудительной силы осознаваемых мотивов различной временной перспективы // Вопросы психологии. — 1976. — № 5 . — С. 120.

АвидонИ. Ю. Интерес к иностранному языку в мотивах интеллектуальной эмиграции //Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1998.

Азаров В. Н. Стиль действования: импульсивность управляемость//Вопросы психологии. — 1981. — № 3 .

Азаров В. Н. Структура импульсивного и рефлексивно-волевого стилей действования //Вопросы психологии. — 1988. — №3.

Айламазьян А. М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение // Вопросы психологии. — 1990. — № 1.

Акулина Н. Н. Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний //Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции.—СПб., 1999.

Алексеев В. А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возрастов: Автореф. дис. ...канд. — М., 1965.

АмбрумоваА. Г., ПостоваловаЛ. И. Мотивы самоубийств. — Социс. — 1987. — №6.

Ананьин С. А. Интерес поучению современной психологии и педагогики. — Киев, 1915.

Ангуладзе Т. Ш. Проблема мотивации в теориях установки и деятельности // Развитие эргономики в системах дизайна: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. — Боржоми, 1979.

Андреева Т. В. Социальная психология семейных отношений. — СПб., 1998.

Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М., 1975.

Антонова Г. И., Хрусталева Н. В. Особенности внушаемости детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вопросы психологии. — 1981. — № 3.

Анциферова Л. И. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1969.

Арестова О. Н., Бабанин Л. #., Тихомиров О. К. Компьютерный анализ мотивации мыслительной деятельности: возможности и ограничения // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. С. 83-91.

Аристотель. О душе. — М., 1937.

Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976.

Ахундов Р. А. Исследование двигательной активности (основных локомоций) учащихся начальной школы: Автореф. дис. ...канд. — М., 1970.

Бадаев Т. Л. Динамика структуры мотивов трудовой деятельности: Автореф. дис. ...канд. —Ярославль, 1988.

Баканов Е. Н., Иванников В. А. О природе побуждения // Вопросы психологии. — 1983. — №4.

Баланчивадзе Л. В. Мотивация музыкально-исполнительской деятельности // Вопросы психологии. —1983. — № 6.

Бамбурова Л. И. Мотивация совместной музыкальной деятельности юношеских групп: Психология воспитания в первичном коллективе. —Ярославль, 1985.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. — М., 1979.

Белозерова Л. И. Основы теории и методики воспитательной работы школы с трудными детьми. — Киров, 1992.

Белохвостова С. В. Мотивы общения подростков с родителями // Личность в системе общественных отношений. Ч. 4. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. — М., 1983.

Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. — Минск, 1975.

Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. — СПб., 1908.

Бибрих Р. Р. Из истории проблемы детерминизма в психологии мотивации // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1978. — № 2.

Бибрих Р. Р., Васильев И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1987. — № 2.

Бибрих Р. Р., Орлов А. Б. Мотивация и целеобразование в поведении с закономерным и случайным исходом // Вопросы психологии. — 1985. — № 1.

Бижу У., Байер Д. Некоторые методологические достижения функционального анализа процесса развития ребенка: Изучение развития и поведения детей. — М., 1966.

Блейхер В. М. Клиническая патопсихология. — Ташкент, 1976.

Блонский П. П. Психология желания // Вопросы психологии. — 1965. — № 5.

Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. — М., 1978.

Бобровицкая С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз. — Психологическая служба образования: Материалы докладов конференции в г. Сочи. — СПб., 1997.

Богуш Н. Р. О влиянии различных форм внешнего стимулирования на эффективность движений и действий // Проблемы психологии спорта. — М., 1962.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

Боровский В. М. Введение в сравнительную психологию // Работник просвещения — 1927.

Братусь Б. С. Аномалии личности. — М., 1988.

Брентано Л. Опыт теории потребностей. — Казань, 1921.

Брунер Дж. О познавательном развитии: Исследование развития познавательной деятельности. — М., 1971.

Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. — М., 1990.

Вызова В. М. Психология этнических различий в самосознании коми и русских. — Сыктывкар, 1997.

Бюлер К. Духовное развитие ребенка. — М., 1924.

Вайсман Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1973а. — № 6.

Вайсман Р. С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем возрасте: Автореф. дис ...канд. —М., 19736.

Валуева М. Н. Произвольная регуляция вегетативных функций организма. — М., 1967.

Ванек Д., Ман Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижения и контроля действий // Вопросы психологии. — 1989. — № 3.

Васильков А. М., Иванов С. С. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе // Ананьевекие чтения-97: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1997.

Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. — М., 1991.

Василюк Ф. Е. Психология переживания. — М., 1984.

Введенский Н. Е. Условия продуктивности умственной работы // *Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е.* Физиология нервной системы: Избранные труды. Кн. 2, вып. 3. — М„ 1952.

Веденов А. В. Личность как предмет психологической науки // Вопросы психологии. — 1956. — № 1.

Веденов А. В. Вопросы коммунистического воспитания и психологическая наука // Вопросы психологии. — 1963. — № 4.

Веденов А. В. Потребность в общении // Советская педагогика. — 1967. — № 9.

Вереникина И. М.,1984. Цит. по: *ФельдштейнД. И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М., 1995.

Вику лова Л. В. Исследование уровня притязаний у детей-олигофренов // Вопросы экспериментальной патопсихологии. — М., 1965.

Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. —М., 1986.

Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.

Вичее В. Мораль и социальная психика. — М., 1978.

Вишневская Н. И. О факторах, привлекающих школьников в неформальные уличные группы // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: Тезисы докладов. — Омск, 1981.

Власова Н. Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. — 1977. — № 1.

Вовчик-Блакитная Е. Детские контакты и их мотивы // Школьное воспитание. — 1988. — № 6.

Вовчик-Блакитная М. В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к IV Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. Ч. 2. — М., 1983.

Водопьянова Н. Е., Серебрякова А. Б., Старченкова Е. С. Синдром «психического выгорания» в управленческой деятельности // Вестник СПбГУ. Серия 6, вып. 2(13). — 1997.

Волков Б. С. Мотивы преступлений. — Казань, 1982.

Воробьева К. И. Отечественная библиологическая психология: история, состояние, перспективы. — СПб., 1996.

Войтонис Н. Ю. Проблема мотивов поведения и ее изучение // Психология. Т. 2, вып. 2. — М.-Л., 1929.

Войтонис Н. Ю. Экспериментальное изучение генетически первичных форм мотивации поведения: Инстинкты и навыки. Гос. ин-т психологии. — М., 1935.

Всеволодова Ю. В. Особенности постановки целей деятельности на разных этапах спортивной карьеры // Ананьевские чтения-97: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1997.

Вундт В. Очерки психологии. — СПб., 1897.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 4.— М., 1984.

Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 5. — М., 1983.

Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дис. ...канд. — М., 1977.

Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков: Психология межличностного познания. — М., 1981.

Галигузова Л. Н. К вопросу о происхождении и специфике потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста / / Новые исследования в психологии. — 1980. — № 2.

Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР.Ч. 1.— М., 1977.

Гербачевский В. К. Мотивация и уровень притязаний личности: Психодиагностические методы. —Л., 1976.

Гинзбург М. Р. К проблеме мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы // Вопросы психологии. — 1976. — №4

Годфруа Ж. Что такое психология. Т. 1. — М., 1992.

Голицын В. Б. Особенности потребностно-мотивационной сферы лиц с отклоняющимся поведением: Автореф. дис. ...канд.—Л., 1985.

Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение. — Киев, 1988.

Головаха Е. И., Кроник А. А. К исследованию мотивации жизненного пути личности: техника «каузометрии» // Мотивация личности. — М., 1982.

Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Автореф. дис. ...д-ра наук. — СПб., 1996.

Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. — Л., 1984.

Гомелаури М. Л. К вопросу о мотивационном значении социальных ожиданий: Автореф. дис. ...канд. —Тбилиси, 1967.

Гоношенко Н. И., Юркевич В. С. О развитии познавательной потребности у до-

школьников // Новые исследования в психологии. — 1983. — № 1.

Горбунов Г. Д. Мотивация спортсмена в тренировочном процессе // Практические занятия по психологии. Учебное пособие для институтов физической культуры. — М., 1989.

Городецкая И. М. Исследование мотивации учения и труда безработных // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1998.

Горфункель П. Л. Об одном из факторов стимулирующей силы мотива // Вопросы психологии. — 1967. — № 4.

Гошек В., Ванек М., Свобода Б. Успех как мотивационный фактор спортивной деятельности: Психология и современный спорт. — М., 1973.

Грабал В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности: Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. — М., 1980.

Грабал В. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии. — 1987. — № 1.

Гребенюк О. С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. 4.2. — М., 1983.

Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. — М., 1985.

Гриншпун С. С. Интересы и склонности при выборе профессии // Школа и производство. — 1985. — № 6.

Гумницкий Г. К. Потребность и интерес // Вопросы психологии. — 1968. — № 2.

Гурьева Л. П. Об изменении мотивации в условиях использования искусственного интеллекта: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. — М., 1979.

Гусева Г. Г. О соотношении «знаемых» и реальных мотивов учения у младших школьников // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы научных сообщений советских психологов к IV Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. Ч.3. — М., 1983.

Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — М., 1993.

Данилин Е. Н. Психологические основы стимулирования деятельности учащихся // Среднее специальное образование. — 1983. — № 3 .

Дашкевич О. В. Интериоризация социальных норм как механизм онтогенеза мотивации человека: Проблемы формирования социогенных потребностей. — Тбилиси, 1974.

Дворяшина М. Д., Владимирова Н. М. Интеллектуальное развитие и успешность обучения: Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. — Л., 1980.

Дейнека О. С. Экономическая психология. — СПб., 1999.

Декарт Р. Избранные произведения. — М., 1950.

Дерябин В. С. Чувства, влечения, эмоции. — Л., 1974.

Демин М. В. Проблемы теории личности. — М., 1977.

Дерешкявичус П., Йовайша Л. Некоторые итоги исследования эгрессивного поведения подростков // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. — М., 1977.

Джемс У. Психология. — М., 1991.

Дженис И. Л. Огрупнение мышления // Практикум по социальной психологии. —СПб., 1999.

Джидарьян И. А. Эстетическая потребность. — М., 1976.

Дилигенский Г. Г. Проблемы теории человеческих потребностей // Вопросы философии. — 1984. — № 4.

Дитрих Я. Проектирование и конструирование: Системный подход. — М., 1981.

Дмитриева М. В. Изучение мотивационной структуры личности безработных // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1998.

Дмитриенкова Л. П. Сравнительная характеристика мотивов достижения в различных видах спорта: Психологические аспекты подготовки спортсменов. — Смоленск, 1980.

Добрынин Н. Ф. Активность личности и принцип значимости: Проблемы личности. — М., 1969

Додонов Б. И. Потребности, отношения и направленность личности // Вопросы психологии. — 1973. — № 5.

Додонов Б. И. Эмоции как ценность. — М., 1978.

Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. — 1984. — № 4.

Драгунова Т. В. Психологический анализ оценки поступков подростками // Вопросы психологии личности школьника. — М., 1961.

Дремова Н. А. Мотив и цель в преступлениях.несовершеннолетних: Автореф. дис. ...канд. — М., 1972.

Дьюсбери Д. Поведение животных: сравнительные аспекты. — М., 1981.

Еделева Е. Г. Отношение учащихся разного возраста к учебному предмету и урокам физической культуры в средней школе: Автореф. дис. ...канд. —Л., 1989.

Елфимова Н. В. К проблеме создания мотивационного компонента деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. — 1982. — № 2 .

Елфимова Н. В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ // Вопросы психологии. — 1985. — № 5.

Ерастов Н. П. Психология общения. — Ярославль, 1979.

Ерина С. И., Соколова Е. Е. Некоторые особенности мотивации научной деятельности у женщин // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1998.

Ермолин А. В. Возрастно-половые и типические особенности представленности в сознании структуры мотива: Автореф. дис. ...канд. — СПб., 1996.

Ерошина Н. Р. Социологический аспект теории мотивации: Молодежь, образование, воспитание, профессиональная деятельность. — Л., 1973.

Жане П. Неврозы и фиксированные идеи. — СПб., 1903.

Жуковская Р. Развитие интересов детей в творческих играх // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 10.

Журавлев В.И. Педагогические проблемы профессионального самоопределения выпускников средней школы: Автореф. дис. ...д-ра наук. — Л., 1983.

Журавлев П. А. О влиянии поощрений и порицаний на волевую активность младших школьников // Материалы III научной конференции по проблемам психологии воли. — Рязань, 1976.

Журин Н. В. Удовлетворенность учителей физической культуры своей профессиональной деятельностью: Автореф. дис. ...канд.—Л., 1991.

Забродин Ю. М., Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. — 1989. — № 6.

Загоровский П. Л. О так называемой негативной фазе в подростничестве // Педология.— 1928 . — Т. 1, вып. 1.

Зазыкин В. Г. Психология в рекламе. — М., 1992.

Зайденберг Ю. Г. Жизненные цели, планы и проблема профессионального самоопределения старшеклассников // Школа и производство. — 1988. — № 12.

Залесская С. Е. Мотивация выбора профессии в УПК // Школа и производство. — 1988.—№11.

Замфир К. Удовлетворенность трудом. — М., 1983.

Занков Л. В. Беседы с учителями. — М., 1970.

Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия.—СПб., 1998. С. 91.

Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. —М., 1986.

Зейгарник Б. В. Введение в патопсихологию. — М., 1969.

Землянухина Т. Особенности формирования любознательности // Дошкольное воспитание. — 1986. — № 11.

Земцова Л. И. Развитие мотивации учащихся при изучении курса «Основы информатики» // Вопросы психологии. — 1987. — № 4.

Земцова Л. И., Ермолаев О. Ю. Мотивы изучения информатики школьниками // Вопросы психологии. — 1988. — № 5.

ЗерниченкоА. Н., Гончаров Н. В. Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей // Вопросы психологии. — 1989. — № 2.

Знаменская Е. Г. Некоторые социальные мотивации, воздействующие на результаты двигательной деятельности // Труды ВНИИФК.—М., 1980.

Иванников В. А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. — 1985. — №3.

Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. — М., 1991.

Иванов П. И. Психология: Учебник. — Ташкент, 1967.

Игошев К. Е. Типология личности преступника и мотивация преступного поведения. — Горький, 1974.

Изард К. Эмоции человека. — М., 1980.

Ильин Е. П. Способности и склонности: какова природа их связи: Диагностика познавательных способностей. — Ярославль, 1986.

Ильин Е. П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал.— 1995.— №2.

Ильин Е. П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения. — Киев, 1998.

Ильин Е. П., Нгуэн Ки Тыонг. Склонность к стилю руководства и личностные особенности // Психологические особенности самореализации личности. Вып. 3. — СПб., 1999.

Ильин Е. П., Скробин В. В., Семенов М. И. Отношение между максимальным и оптимальным показателями быстроты движений у школьников // Материалы VIII научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии.—М., 1967.

Ильин Е. П., Фещенко Е. К. К вопросу об объективности оценочных суждений о волевых качествах // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3. —СПб., 1999.

Ильина М. Н. Связь способности к проявлению выносливости и волевого усилия с некоторыми психофизиологическими и психовозрастными характеристиками человека: Автореф. дис. ...канд. — Л., 1976.

Ильина Н. Л. Динамика мотивации на протяжении спортивной карьеры: Автореф. дис. ...канд.—СПб., 1998.

Ильясов Ф. Н. Удовлетворенность трудом. — Ашхабад, 1988.

Имедадзе И. В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. — 1984. — № 6.

Имедадзе И. В. К проблеме побуждения деятельности // Вопросы психологии. — 1986. — № 5.

Имедадзе И. В. О задачах описания поведения // Психологический журнал. — 1989а. — № 5.

Имедадзе И. В. Ситуативное развитие мотивации и установка // Вопросы психологии. — 19896. — № 2.

Кабиров Ф. З. Влияние уровня достижений в учебно-производственной деятельности на устойчивость профессиональных намерений учащихся ПТУ: Автореф. дис. ...канд. — М., 1984.

Каверин С. Б. О психологической классификации потребностей // Вопросы психологии. — 1987. — № 5.

Каверин С. Б. Мотивация труда. — М., 1998.

Каган М. С, Маргулис А. В., Хмелев А. М. Проблема потребностей в этике и эстетике. — Л„ 1976.

Кадыров Б. Р. Изучение психофизиологических предпосылок склонностей // Вопросы психологии. — 1989. — № 2

Калининский Л. П., Богданова Н. В. Петрова Т. Е., Смоленская Л. М. Функциональная классификация эмпатии как феномена социальной перцепции // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: Тезисы докладов. — Омск, 1981.

Карпов А. В. Психологический анализ процессов принятия решений в деятельности. — Ярославль, 1985.

Карцева Т. Б. Изучение индивидуально-личностных особенностей членов дружеских пар // Психологический журнал. — 1981. — №5 .

Келишев И. Г. Внутригрупповые симпатии как начальные мотивы занятий спортом // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. — М., 1977.

Келишев И. Г. Содержание и структура интересов к физическим упражнениям школьной программы // Физическое воспитание и школьная гигиена: Тезисы I Всесоюзной конференции. — М., 1978.

Кикнадзе Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание. — М., 1968.
Кикнадзе Д. А. Система факторов действия и развития личности. — Тбилиси, 1982.
Кикоть В. Я., Якунин В, А. Педагогика и психология высшего образования: Учебник.—СПб., 1996.
Кистяковская М. Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни // Вопросы психологии. — 1965. — № 2.
Кистяковская М. Ю. Развитие движения у детей первого года жизни. — М., 1970.
Китвель Т. А. О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом. — Таллинн, 1974.
Кичатинов Л. П. Формирование мотивов деятельности школьников: Учебное пособие. — Иркутск, 1989.
Клевченя М. С, Олешкевич Н. В. Анализ мотивов выбора учащимися любимых стихотворений // Вопросы психологии. — 1976. — №1.
Клещев И. Г. Спортивная направленность личности: Личность и спорт.— М, 1975.
Ковалев А. Г. Психология личности. — М., 1969.
Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. — М., 1988.
Ковалев П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Автореф. дис. ...канд. — СПб., 1996.
Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. — М., 1979.
Кокурина И. Г. Исследование мотивационной направленности в труде // Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции в г. Курске. — М., 1980.
Колбановский В. Н. О личности как предмете психологической науки // Вопросы психологии. — 1956. — № 3.
Колденкова А, Т. Основные параметры измерения профессиональной направленности у студентов технического вуза // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 3. — Л., 1976.
Колесов Д. В. Эволюция психики и природа наркотизма. —М., 1991.
Кон И. С. Психология ранней юности. —М., 1989.
Копеина Н. С. Мотивация учебной деятельности: Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе. — Л., 1984.
Короленко Ц. П., Завьялов В. Ю. Мотивы аддиктивного поведения у токсикоманов: Психологическая наука и практика. — Новосибирск, 1987.
Корсаков С. С. Курс психиатрии. — М., 1913.
Корчмарюк В. А. Мотивационные детерминанты служебно-боевой деятельности офицеров внутренних войск МВД России: Автореф. дис. ...канд. —СПб., 1998.
Косырев В. Н., Сластенин В. А., Старое М. И. Динамика отношения студентов к учению в педагогическом вузе // Вопросы психологии. — 1985. — № 3
Котик М. А. Некоторые психологические механизмы возникновения интереса к труду // Вопросы психологии. — 1989. — № 6.
Коченов М. М., Николаева В. В. Мотивация при шизофрении. — М., 1978.
Крауклис А. А. Саморегуляция высшей нервной деятельности. — Рига, 1963.
Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте. — М., 1978.
Кречмер Э. Об истерии. — М.-Л., 1928.
Крижанская Ю. С, Третьяков В. П. Грамматика общения. — Л., 1990.
Криминальная мотивация / Отв. ред. В. Н. Кудрявцев. —М., 1986.
Кричевский Р. Л. Влияние мотивационной сферы личности на ее статус в коллективе старшеклассников: Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. — М., 1980.
Круглое Б. С, Шаров А. С. Особенности формирования мотивов общения и ценностных ориентации у подростков и старшеклассников. Сообщение 1: Особенности содержания мотивов общения со сверстниками у подростков и старших школьников // Новые исследования в психологии. — 1988. — № 1.
Крупное Н. Г., Столяр И. Г. Производственная бригада как социальный организм // Всесоюзная научно-техническая

конференция. Сб. 8: Тезисы докладов секции 7. — М., 1972.

Крутецкий В. А. Психология. Учебник. — М., 1980.

Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3.

Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха: Автореф. дис. ...канд. — СПб., 1997.

Кудрявцев И. А., Веденяпина В. В., Москаленко Е. П. (без названия) // Проблемы психофизиологии. Диагностика нарушений и восстановление психических функций человека. Ч. 2: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. — М., 1983.

Кузнецова И. В. Потребность человека в эмоционально-доверительном общении. — Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. —СПб., 1999.

Кузнецова Н. Ф. Мотивация преступлений и тенденции ее изменения: Вопросы советской криминологии. Ч. 2. — М., 1975.

Кулагина И. Ю. Мотивация учения у первоклассников с разным уровнем обучаемости: Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. — М., 1979.

Кулагина И. Ю. Отношение к учебной деятельности и успеваемость // Личность в системе общественных отношений. Ч. 1: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. — М., 1983.

Куликов В. Н. Теоретические и прикладные проблемы психологического воздействия: Проблемы психологического воздействия. — Иваново, 1978.

Куликов Л. В. Психология настроения. — СПб., 1997.

Куницына В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения: Актуальные проблемы психологической теории и практики. — СПб., 1995

Куницына В. Н., Бойцова Е. Н. Психологический портрет застенчивого человека: Гностические и коммуникативные компоненты в структуре педагогического мастерства. — Ижевск, 1983.

Курамшин Ю. Ф. Роль первоначальных мотивов занятий лыжным двоеборьем: Теория и практика физической культуры. — 1975. — № 2.

Курганский Н. А. Целеполагание и некоторые его мотивационные детерминанты при неврозах // Психологический журнал. — 1989. — № 6.

Курдюкова Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис. ...канд.— СПб., 1997.

Лабковская Е. Б., Артеменко О. А. Источники мотивации поведения российского избирателя // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.

Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. — М., 1995.

Ларошфуко. Мемуары. Максимы. — Л., 1971.

Лебедева Т. Н. Динамика двигательной активности и возможности ее регулирования у младших школьников: Энергетика поведения и спонтанная деятельность. — Л., 1971.

Лебединский М. С, Мясищев В. Н. Введение в медицинскую психологию. — Л., 1966.

Левенфельд Л. Гипноз и его техника. — Житомир, 1977.

Левин К. Намерение, воля и потребность. — М., 1970.

Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. —М., 1964.

Лежнев В. Г. Учение о потребностях в современной психологии // Ученые записки МШИ. Сер. Психология. Вып. 1. — М., 1939.

Лейтес Н. С. Возрастные особенности развития склонностей: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978.

Леонтьев А. А. Место психологии В современной науке о чтении: Проблемы социологии и психологии чтения. — М., 1975.

Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. — М„ 1971.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах. — М., 1983.
Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. — Новосибирск, 1992.
Леонтьев Д. А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. — 1992. — № 2.
Леонтьев Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестник МГУ. — 1993. — № 2.
Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. — М., 1970.
Липер Р. У. Мотивационная теория эмоций: Психология эмоций. Тексты. — М., 1984.
Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения. — М., 1986.
Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. — М., 1980.
Лисовская Н. Б. Ценностные ориентации подростков с нормативным и отклоняющимся поведением // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.
Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1983.
Личко А. Е. Подростковая психиатрия. — Л., 1985.
Личко А. Е. и др. К вопросу о соотношении между конформностью и внушаемостью: Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. — Л., 1970.
Лозоцева В. Н. Об исследовании особенностей развития самосознания: Проблемы психологии современного подростка. — М., 1982.
Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.,. 1984.
Лоренц К. Агрессия. — М., 1994.
Лук А. Н. Эмоции и чувства. — М., 1972.
Лунеев В. В. Преступное поведение: мотивация, прогнозирование, профилактика. — М., 1980
Лунеев В. В. Возрастные изменения в мотивации. Криминальная мотивация.— М., 1986.
ЛурияА. Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук // Вопросы философии. — 1977. — № 9.
Лурия А. Р. Функциональная организация мозга // Естественнонаучные основы психологии. — М., 1978.
Лущихина И. М. Психологические возможности рекламы в менеджменте: Психология менеджмента. — СПб., 1997.
Лысенко И. П. Индивидуальные различия в саморегуляции подростков с психопатоподобным поведением резидуально-органического генеза // Проблемы психофизиологии. Диагностика нарушений и восстановление психических функций человека. Ч. 2: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. — М., 1983.
Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореф. дис. ...канд. — М., 1987а.
Магомед-Эминов М. Ш. Психодиагностика мотивации // Общая психодиагностика. — М., 19876.
Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. — М., 1998.
Магун В. С. О взаимосвязях между значимостью различных потребностей личности и их удовлетворенностью // Вопросы психологии. — 1978. — № 6.
Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности. — Л., 1983.
Магун В. С. Понятие потребности и его теоретико-психологический контекст // Вопросы психологии. — 1985. — № 2.
Малышева Л. И. Особенности влияния семьи и педагогов на формирование мотивов спортивной деятельности дошкольников: Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. — М., 1980.
Милюкова Ф. Р. Некоторые когнитивные установки, способствующие наркотизации // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.

Манукян С. П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // Вопросы психологии. — 1984. — № 4.

Марисова Л. И. О мотивационно-потребностной основе общения. — Берлин, 1978.

Марищук В. Л., Серова Л. К. О влиянии коллективистического типа мотивации на успешность соревновательной деятельности // Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции в г. Курске. — М., 1980.

Маркелов В. В. Типологические различия во влиянии некоторых форм педагогического воздействия на формирование двигательных навыков // Темперамент и спорт. — Пермь, 1972. Вып. 1.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. —М., 1983.

Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.

Маркова Е. В. Мотивационно-ролевые особенности личности как фактор успешности деятельности: Автореф. дис. ...канд.—Л., 1984.

Маслоу А. Мотивация и личность. — М., 1998.

Мастюкова Е. М. Некоторые особенности мотивационной сферы школьников с церебральным параличом и воспитание основ нравственного поведения // Дефектология. — 1985. — № 5.

Матис Т. А. Мотивационные аспекты совместной учебной деятельности школьников. — Воспитание, обучение, психическое развитие. Тезисы докладов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. Ч. 2. — М., 1983.

Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.

Матюшина Н. М. Борьба мотивов у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ...канд. —М., 1945.

Матюшкин А. М. К проблеме порождения ситуативных познавательных потребностей: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. — М., 1979.

Маханова С. А. Об одном из условий становления школьника как субъекта мотивационной сферы // Новые исследования в психологии. — 1982. — № 2.

Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. — М., 1975.

Мейерович А. М. О влиянии группы на мотивацию поведения личности. — Личность в системе общественных отношений. Ч. 3: Тезисы советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. — М., 1983.

Менчинская Н. А. Развитие психики ребенка(дневник матери) / Под ред. Б. М/Теплова. — М., 1957.

Мейерович А. М. Исследование мотивации трудовой деятельности: Психологическое обеспечение трудовой деятельности. —Л., 1987.

Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. — Пермь, 1971.

Миленький А. Я. О понятии «учебный интерес» // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР.Ч. 3. — М., 1977.

Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. — 1987. — № 5.

Мильман В. Э. Рабочая мотивация и удовлетворенность трудом // Психологический журнал. — 1985. — № 5.

Мильруд Р. П. Личностный смысл изучения иностранного языка будущими педагогами // Вопросы психологии. — 1984. — №5.

Михайлов Ф. Т. Загадка человеческого «Я». — М., 1976.

Момов В. Норма и мотив поведения // Вопросы философии. — 1972. — № 8.

Моргун В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. — 1976. — № 6.

Морозова Н. Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития: Автореф. дис. ...д-ра наук. — М., 1967.

Москвичев С. Г. Проблема мотивации в психологических исследованиях. — Киев, 1974.

Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности: Тематический сборник научных работ. — М., 1988.

Мотивация личности. Феноменология. Закономерности и механизмы формирования: Сборник научных трудов / Под ред. А. А. Бодалева. — М., 1982.

Мотивация учения / Под ред. М. В. Матюхиной. — Волгоград, 1976.

Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. — М., 1980.

Мудрик А. В. К изучению устойчивости выбора друзей: Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. —- Л., 1973.

Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников: Автореф. дис. ...д-ра наук. — Л., 1981. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. — Л., 1983.

Мунтян В. Л. Формирование адекватной самооценки учебных способностей старшеклассников как путь повышения их активности в обучении // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР.Ч. 1.—М., 1977.

Мурутар А. А., Вихалем П. А. Некоторые проблемы комплексного исследования удовлетворенности заводского коллектива // Труды по социологии. — Тарту, 1972.

Мусатов С. А. О формировании мотивации учебной деятельности у младших школьников. — Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР.Ч. 1.—М., 1977.

Мутафова Ю. Г. Мотивы деятельности и общение в малой спортивной группе // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тезисы Всесоюзного симпозиума. —Л., 1970.

Мясищев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии // Ученые записки ЛГУ.—1957.— Вып. 11, №224.

Мясищев В. Н. Психология отношений. — М.-Воронеж, 1995.

Насиновская Е. Е. Исследование мотивации личности с помощью гипноза. — М., 1982.

Насиновская Е. Е. Смысловой аспект мотивации: Автореф. дис. ...канд. — М., 1983.

Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности: опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации: Учебное пособие. — М., 1988.

Наумова Н. Ф. Удовлетворенность трудом как социальная характеристика. — М., 1970.

Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. — М., 1988.

Наумова Н. Ф., Слюсарянский М. А. Удовлетворенность трудом и некоторые характеристики личности // Социальные исследования. Вып. 3. — М., 1970.

Неверович Я. 3. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. —1955. — Вып. 64.

НеймаркМ. С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующих направленность личности подростка // Вопросы психологии. — 1968. — № 5.

Немое Р. С. Психология. Кн. 1. — М., 1994.

Непомнящая Э. А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении иностранному языку в вузе // Новые исследования в психологии. — 1979. — № 2.

Нечаев А. Экспериментальные данные к вопросу о внимании и внушении // Вопросы философии и психологии. — 1900. — Кн. 52.

Никитенко В. Н. Противоречия процесса профессионального становления учителей и пути их решения: Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя. — Тула, 1989.

Никитин А. М., Сальников В. А. Влияние типологических особенностей на устойчивость перспективы достижения высоких спортивных результатов: Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. —Л., 1981.

Николов Л. Структуры человеческой деятельности. — М., 1984.

Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. 5. — М., 1975.

Обносов В. Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию-// Вопросы психологии. — 1986. — № 6.

Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л., 1979.

Обозов Н. Н. Психология внушения и конформность. — СПб., 1997а.

Обозов Н. Н. Психология взрослого человека.—СПб., 1997б.

Обуховский К. Психология влечений человека. — М., 1971.

Овчинникова О. В., Иткин Н. Г., Авдеева Н. Н.,Насиновская Е. Е., Перес Р. Опыт изучения мотивов человека с применением техники гипноза // Психологические исследования. Вып. 6. — М., 1974.

Олдс Дж. Нейроны «награды» и самостимуляция мозга: Функциональное значение электрических процессов головного мозга. — М., 1977.

Олехнович М. О. Гипотеза в условиях навязывания // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции.—СПб., 1999.

Ольшанский В. Б. Практическая психология для учителей. — М., 1994.

Орлов А. Б. Две ориентации в исследовании мотивации за рубежом // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1979. — № 2.

Орлов А. Б. Склонность и профессия. —М., 1981.

Орлов А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. — 1989. — №5.

Орлов Ю. М., Шкуркин В. И., Орлова Л. П. Построение тест-опросника для измерения потребности в достижении: Экспериментальная психология и ее история. — М., 1974.

Оссовский В. Л. Формирование трудовой ориентации молодежи. — Киев, 1985.

Павлов И. П. Собрание сочинений. Т. 3., кн. 1. —М.-Л., 1951

Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. — Киев, 1980.

Пако С. Старение психических способностей человека: Основы геронтологии. — М., 1960.

Палайма Ю. Ю. Мотивы спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. — 1966.— № 8.

Патаки Ф. Некоторые проблемы девиантного (отклоняющегося) поведения // Психологический журнал. — 1987. — № 4.

Патрина К. Т. Мотивы учения старшеклассников // Вопросы психологии. — 1978. — № 2.

Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // Вестник МГУ. — Серия 14: Психология. — 1983. — № 4.

Пейпер А. Особенности деятельности мозга ребенка. — М., 1962.

Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях. — М., 1973.

Пенкрат Л. В. Мотивы выбора профессии: Книга для учителя. — Минск, 1986.

Пеньков Е. М. Социальные нормы регуляторы поведения личности. — М., 1972.

Петражицкий Л. И. О мотивах человеческих поступков, в особенности об этических мотивах и их разновидности. — СПб., 1904.

Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. — М., 1988.

Петрик В. А. Сравнительные динамические характеристики внушаемости и самовнушаемости у больных неврозами // Вопросы психотерапии. — М., 1977.

Петровский А. В. О некоторых проблемах социально-психологических исследований // Вопросы психологии. — 1970. — №4.

Общая психология: Учебник / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1986.

Печников А. Н., Мухина Г. В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД. — Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1996.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды.—М., 1969.

Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. — М., 1984.

Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. — М., 1962.

Платонов К. К, Структура и развитие личности. — М., 1986.

Подберезин И. М. Психологические вопросы нравственной мотивации в школьном

возрасте: Автореф. дис. ...канд. — М., 1948.
Полехина Н. Г. К вопросу о взаимоотношении учителей и учащихся старших классов // Экспериментальная и прикладная психология. ЛГУ, вып. 4. — Л., 1971.
Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. — М., 1966.
Почебут Л. Т., Чикер В. А. Индустриальная социальная психология. — СПб., 1997.
Проблема потребностей в этике и эстетике.—Л., 1976.
Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников. — М., 1985.
Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М. Г. Ярошевского. — М., 1971.
Проблемы формирования социогенных потребностей: Материалы I Всесоюзной конференции. —Тбилиси, 1974.
Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности: Тезисы научной конференции. — Новосибирск, 1985.
Пуни А. Ц. Очерки психологии спорта. — М., 1959.
Пушкина Т. А. Некоторые принципы конструирования комплекса методик для изучения мотивации учебной деятельности // Новые исследования в психологии. — 1980. — № 2.
Пьерон А. Потребности // Экспериментальная психология. Вып. 3.— М., 1970.
Ражников В. Г. Зависимость вариативности исполнительской трактовки музыкального произведения от внутренней мотивации // Новые исследования в психологии. — 1976. — № 2.
Развитие мотивационно-познавательной сферы личности школьника в условиях учебной деятельности: Сб. научных трудов. — Волгоград, 1985.
Рафаилович А. Г. О возникновении и развитии интереса к спорту // Труды ЛНИИФК. Т. 5 —Л., 1950.
Рахматуллина Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. — Казань, 1981.
Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева Н. Н., Москвичева Н. Л. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.
Реан А. А. Психология педагогической деятельности. — Ижевск, 1994.
Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. — СПб., 1996а.
Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности.—СПб., 1996б.
Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. — Киев, 1997.
Редковец И. А. Формирование мотивации самообразования // Советская педагогика. — 1987. — №3.
Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. — М., 1988.
Репина Т. А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду // Вопросы психологии. — 1984. — № 5.
Рибо Р. Болезни личности. — СПб., 1886.
Ривин В. М., Ривина И. В. Об эндокринном механизме осознаваемых и неосознаваемых стадий развития мотивации: Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. —Тбилиси, 1978. Т.1.
Рогава Н. В. Особенности формирования потребности в справедливости и щедрости в школьных возрастах // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1.—М., 1977.
Рогов М. Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект. — Казань, 1998.
Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека. — М., 1994.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946.
Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания. — М., 1982.
Рудик П. А. Психология: Учебник для техникумов физкультуры. — М., 1967.
Русалинова А. А. Формирование коммунистического отношения к труду: Социальная психология личности. — Л., 1974.
Русалинова А. А., Судит Я. И. Некоторые социально-психологические аспекты текучести кадров: Социальная психология и социальное планирование. — Л., 1973

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — Л., 1990.

Рыжкин Ю. Е. Экспериментальное исследование внушаемости и внушающих воздействий в экстремальных условиях деятельности: Автореф. дис. ...канд. — Л., 1977.

Рязанова Л. Г. Влияние мотивов деятельности на воспроизведение вербального материала в условиях помех // Вопросы психологии. — 1977. — № 1.

Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми: Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

Сайкина Е. Г. Применение танцевально-ритмической гимнастики на уроках физической культуры у старшеклассниц: Автореф. дис. ...канд. — СПб., 1997.

СарноА. А. Поддержка и регулирование мотивационных процессов в сфере трудовых отношений. — Л., 1977.

Сапожникдва Л. С. О связи притязаний школьников с их стремлением к общению // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума. — Л., 1973.

Сарсенбаева Б. И. Психологические особенности отношения подростков к спортивной деятельности // Вопросы психологии. — 1981. — № 4 .

Селиванов В. И. Сила потребности и волевое усилие // Проблемы формирования социогенных потребностей: Материалы I Всесоюзной конференции. —Тбилиси, 1974.

Семенов В. Е. Влияние социально-психологического климата на текучесть кадров среди рабочих: Социальная психология и социальное планирование. — Л., 1973а.

Семенов В. Е. Образы брака и любви в молодежных журналах (опыт контент-анализа): Молодежь, образование, воспитание, трудовая деятельность. — Л., 19736.

Сеченов И. М. Избранные произведения. Т. 1.—М., 1952.

Сидоров Е. А. Двигательная активность школьников и типологические особенности проявления свойств нервной системы: Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. — Л., 1981.

Сивере О. Е. Мотивация в основе познавательной деятельности студентов // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.

Сильченкова Л. С. Формирование учебных мотивов на уроках классного чтения // Начальная школа. — 1988. — № 8.

Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты. —М., 1975.

Симонов П. В. Эмоциональный мозг. — М., 1981.

Симонов П. В. Мотивированный мозг. — М., 1987.

Системные механизмы мотивации / Под ред. К. В. Судакова. — М., 1979.

Славина Л. С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника: Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

Смирнов А. И. Профессиографические аспекты принятия решения при выборе профессии // Вопросы психологии. — 1987. — № 3.

Соболь А. П. Исследование некоторых динамических характеристик активности мотивов: Вопросы психологии активности и саморегуляции личности. — Свердловск, 1976.

Соколова Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии. — М., 1976.

Соколова Е. Т. Тест Роршаха для диагностики потребности «аффилиации» // Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции в г. Курске. — М., 1980.

Сонин В. А. Опыт исследования мотивов выбора педагогической профессии и их трансформации в процессе профессиональной подготовки учителя: Психология труда и личности учителя. — Л., 1977.

СопиковА. П. Проблема измерения конформных реакций в малых группах: Автореф. дис. ...канд. —Л., 1969.

Стаматина О. Д. Зависимость устойчивого честного поведения старшеклассников от характера мотивации ими его необходимости // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. —М., 1977.

Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. — 1981. — № 6.

Стехлик М. Исследование нарушения взаимоотношения перспективных целей в осуществляемой деятельности у больных эпилепсией // Проблемы психофизиологии. Диагностика нарушений и восстановление психических функций человека: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. — М., 1983.

Субботский Е. В. Исследования проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Вопросы психологии. — 1977. — № 1 .

Судаков К. В. Биологические мотивации. — М., 1971.

Судаков К. В. Теоретические аспекты мотивационного возбуждения: Механизмы и принципы целенаправленного поведения. — М., 1972.

Сухобская Г. С. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: Автореф. дис. ...д-ра наук. —Л., 1975.

Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. — Л., 1988.

Сырнева М. Р. К вопросу о мотивации жизнедеятельности личности: Мотивация жизнедеятельности студента. — Каунас, 1971.

Тарасов С. Г. Проблема духовных потребностей (на материале музыкального восприятия). — М., 1979.

Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. — М., 1988.

Телегина Э. Д. Мотивация в структуре мыслительной деятельности: Искусственный интеллект и психология. — М., 1976.

Телегина Э. Д., Волкова Т. Г. Мотивация и процессы целеобразования: Психологические механизмы целеобразования. — М., 1977.

Терентьев В. А. Эмоции в мотивах поведения // Материалы III научной конференции по проблемам психологии воли. — Рязань, 1970.

Тийт Э. О факторах, влияющих на стабильность брака // Проблемы семьи. Т. 3. — Тарту, 1975.

Тищенко С. П. Потребность в общении как мотив выбора друга в подростковом возрасте // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тезисы Всесоюзного симпозиума.—Л., 1970.

Тимощук Е. И. Экспериментальное исследование мотивации групповой деятельности: Автореф. дис. ...канд — Курск, 1972.

Тихомиров О. К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии: Психологические механизмы целеобразования. — М., 1977.

Тихомиров О. К., Богданова Т. Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. — 1983. — № 6 .

Толстых Н. Н., Кулаков С. А. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки // Вопросы психологии. — 1989. — № 2.

Томанов Л. В. Психологическое и психофизиологическое исследование эмоционально-мотивационных характеристик больных неврозами и шизофренией (в связи с задачей их дифференциальной диагностики): Автореф. дис. ...канд. — Л., 1990.

Тропников В. И. Структура и динамика мотивов спортивной деятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. —Л., 1989.

Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры.—Л., I960.

Туркин В. Л. Развитие мотивационно-потребиостной сферы личности трудных подростков в ходе освоения общественно полезной деятельности: Автореф. дис. ...канд. — М„ 1990.

Тырнова О. А. Психологические различия в проявлении общительности у юношей и девушек: Автореф. дис. ...канд. — М., 1996.

Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. — М., 1966.

Узнадзе Д. Н. Психологические мотивации поведения человека. — М., 1969.

Узнадзе Д. Н. Мотивация период, предшествующий волевому акту: Психология личности. Тексты. — М., 1982.

Усачев Л. В., Усачева О. Л. Особенности мотивационной сферы и временной перспективы старшеклассников // Ананьев-

ские чтения: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.

Усманова Э. З. Исследование динамики типов познавательной мотивации в условиях конфликтной деятельности // Вопросы психологии. — 1980. — № 6.

Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. — М., 1974.

Файвишевский В. А. О существовании неосознанных негативных мотиваций и их проявлении в поведении // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Т. 3. — Тбилиси, 1978.

Файзуллаев А. А. Принятие мотива личностью // Психол. журнал. — 1985. — №4.

Файзуллаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности. — Ташкент, 1987.

Файзуллаев А. А. Мотивационные кризисы личности // Психол. журнал. — 1989. — №3.

Файнбург З. И. К вопросу об этической мотивации брака // Социальные исследования. Вып. 4. — М., 1970.

Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. — 1992. — № 1.

Феблес Мария. Теории мотивации в зарубежной и советской психологии: Автореф. дис. ...канд. — М., 1977.

Федотова Н. Ф. Глава семьи: мотивы признания // Вопросы психологии. — 1983 — №5.

Федотова Н. Ф., Филиппова Л. А. Ценностные ориентации супругов и их представления об ориентациях своих брачных партнеров // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. — Краснодар, 1977.

Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М., 1993.

Фетискин Н. П. Баланс нервных процессов и индивидуальные различия в двигательной активности: Психофизиология. — Л., 1979.

Фетискин Н. П. Психологические и психофизиологические особенности отчисленных студентов педагогического института: Психофизиологические аспекты спортивной и учебной деятельности. — Л., 1987.

Фетискин Н. П. Системное исследование монотонии в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ...д-ра наук. — Л., 1993.

Филимонов В. Д. Криминологические основы уголовного права. — Томск, 1981.

Филиппов А. В., Ковалев С. В. Исследование мотивации повышения квалификации руководящих работников // Вопросы психологии. — 1987. — № 1.

Филиппов М. М. Нужда и потребность // Ученые записки Томского ун-та. № 70. — Томск, 1968.

Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.

Фисин Ю. М. О некоторых мотивах устойчивости кадров в педагогическом коллективе среднего ПТУ // Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции в г. Курске. — М., 1980.

Фонарев А. М. Развитие ориентировочных реакций у детей. — М., 1977.

Форель А. Гипнотизм, или внушение, и психотерапия. — Л., 1928.

Фортунатов Г. А., Петровский А. В. Проблема потребностей в психологии личности // Вопросы психологии. — 1956. — №4.

Фромм Э. Бегство от свободы. — М., 1998.

Хаав К. Р. Типологизация рабочих по удовлетворенности трудом: Автореф. дис. ...канд. — Л., 1978.

Хайнд Р. А. Энергетические модели мотивации. Моделирование в психологии. — М., 1963.

Ханин Ю. Л. Проблемы мотивации в спорте: Спорт в современном обществе. — М., 1980.

Харчев А. Г. Семья как объект социального и философского исследования. — М., 1974.

Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. Т. 1-2. — М., 1986.

Хвацкая Е. Е. Особенности отношения родителей к занятиям ребенка спортом // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1998.

Ходжава З. И. К вопросу о потребности в системе советской психологии // Психология. Вып. 10. — Тбилиси, 1956.

ХорниК. Невроз и личностный рост. — СПб., 1997.

Хроменок В. Г. Влияние внутриколлективных отношений на формирование волевых качеств школьников-подростков: Автореф. дис. ...канд. — Рязань, 1967.

Худик В. А. Психология аномального развития личности в детском и подростковом возрасте. — Киев, 1993.

Худик В. А. Детская патопсихология. — Киев, 1997.

Царик А. В. К вопросу о преждевременном уходе спортсменов из спорта // Вопросы теории и практики физической культуры и спорта: Материалы республиканской конференции. —Минск, 1972.

Часов В. А. Психологический анализ внушения и его практическое применение: Автореф. дис. ...канд. —Л., 1959.

Чалдинии Р. Психология влияния. — СПб., 1999.

Черкасов Г. К. Объективные и субъективные факторы детерминации человеческой деятельности // Вестник МГУ. — 1972. — № 4.

Чечот Д. М. Молодежь и брак. — Л., 1976.

Чирков В. И. Мотивация учебной деятельности. — Ярославль, 1991.

Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. — 1996. — № 3.

Чхартишвили Ш. Н. Место потребности и воли в психологии личности // Вопросы психологии. — 1958.— № 2.

Чхартишвили Ш. Н. Проблема мотивации волевого поведения. — Тбилиси, 1958.

Чхартишвили Ш. И. Проблемы психологии воли // Вопросы психологии. — 1967. — №4.

Чугунова Э. С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности // Психологический журнал. — 1985. — № 4.

Шаболтас А. В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте: Автореф. дис. ...канд. — СПб., 1998.

Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М., 1982.

Шаров Ю. В. Вопросы психологии духовных потребностей: Проблемы формирования духовных потребностей. — Новосибирск, 1970.

Шахова И. П. Развитие интересов в старшем подростковом возрасте // Вопросы психологии. — 1986. — № 6.

Шванцера Й. Мотивация // Шванцера Й. и коллектив. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

ШептицкийД. М. Исследование двигательной активности основных локомоций дошкольников 5-7 лет: Автореф. дис. ...канд. — М„ 1972.

Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969.

Шингаева И. В. Изучение личностных особенностей застенчивых старшеклассников // Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1998.

Широкова И. К. Устойчивость общения пар студентов в связи с некоторыми индивидно-личностными особенностями // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума. — Л., 1973.

Шляхтина О. И. Взаимосвязь агрессивности с личностными особенностями и социальным статусом // Ананьевские чтения-97: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1997.

Шопенгауэр А. Поли. собр. соч. В 4-х томах. — М., 1900-1910.

ШтейнмецА. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. — Калуга, 1998.

Щербак Ф. К. Стимулы трудовой деятельности. — Л.,1976.

Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. — М., 1962.

Щукина Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. — М., 1972.

Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 1960.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Юркевич Н. Г. Советская семья. — Минск, 1970.

Юрьев А. И. Введение в политическую психологию. — СПб., 1992.

Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности: Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975.

Ядов В. А., Здравомыслов А. Г. Человек и его работа: Социологическое исследование. — М., 1967.

Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М., 1969.

Яковлев А. М. Преступность и социальная психология. — М., 1971.

Якунин В. А., Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ, Серия: Экономика, философия, право. — 1980. — № 11.

Ярмоленко А. В. Анализ динамики военно-профессиональной направленности курсантов ввмуз // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.

Ach N. Uber den Willensakt und das Temperament. — Leipzig, 1910.

Ainsworth M. Patterns of attachment behavior seen by the infant interaction with his mother. — Merrill, 1964.

Adler A. Uber der nervosen Charakter. — Munchen, 1922.

Allport G. W. Personality: a psychological interpretation. — N.Y., 1937.

Allport G. W. Trait in Motivations' Theory. // Am. Journal of Orthopsychiatry. — 1953.— V. 23.

Altruism and Helping Behavior. L. Bercowitz, J. Macauley (eds.).N.Y., 1970.

Asch S. E. Psychological monographs and applied. 1956,70,9.

Atkinson J. W. An Introduction to Motivation. — N.Y., 1964.

Atkinson J. W., Litwin G. H. Achivement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure // Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1960. — 60.

Atkinson J. W., Raynor J. O. Motivation and Achievement. — Wash D. C 1974.

Arkes H. R., Garske Y. P. Psychological Theories of Motivation. — Monterey, 1982.

Bandura A. Agression: A social learning analysis. — N.Y., 1973.

Bartl J., Bartl R., Walter H. Die Erfassung von Motiven sportlicher Betatigung. Greiswald, Ernst Moritz Arndt Universitat. — Diplomarbeit, 1977.

Berkowitz L. The Frustration-Agression Theory. Aggression: A Social Psychological Analysis. — N.Y., 1962.

Berlyne D. E. Conflict, arousal and curiosity. — N.Y., 1960.

BinetA. La Sugestibilite. — Paris, 1900.

Birney R. C., Burdick H., Teevan R. C. Fear of failure. — N.Y., 1969.

Brehm J. Increasing cognitive dissonance by a fait accompli // Journal of Abnormal and Social Psychol. — 1959, — 58.

Brown J. S. Uber die dinamischen Eigenschaften der Realitats und Irrealitatsschichten // Psychol. Forschung, — 1933.

Buck R. Human Motivation and Emotion. — N.Y., 1976.

Butler R.A., Harlow H.F. Persistence of visual exploration in monkey // Journal Сотр. Physiol. Psychol., —1954. — V. 47.

Campbell B. A. Effect of water deprivation on random activity // Journal Сотр. Phisiol. Psychol.— 1960.— V. 53.

Campbell B. A., Scheffild F. D. Relation of random activity to food deprivation // Journal of Comparative Phisiol. Psychol. — 1953.— 46.

Campbell D. T. Ethnocentric and other altruistic motives. — Nebraska symposium on motivation. 1965.

Cantor G. N. Reactions of infants and children on complex and new stimuli. Advances in child development and behavior. — N.Y., L., 1963.

Cattell R. B. Personality and Motivation: Structure and Measurement. — N.Y., 1957.

Claparede E. Mentalizacia. Polske Archivum Psychologii. — 1930, 7.

Coke J. S., Batson C. D., McDavis K. Empathic mediation of helping: A two stage model // Journal of Personals and Social Psychol. — 1978. — 36.

DeCharms R. Enhancing motivation: change in the classroom. — N.Y., 1976.

Deci E. L. Intrinsic motivation. — N.Y., L., 1976.

Darley J. M., Latane B. Intervention in emergencies: diffusion of responsibility // Journal of Personal and Social Psychological. — 1968. — V. 8.

Dionne E.D. Motivating workers with incentives // National Safety News. — 1980. — N 1.

Dollard J.,Doob L., Miller N.E.,Mowrer H.O., Sears R. R. Frustration and Aggression. — New-Haven, Yale, 1939.

Espenbeck J. Motivation. Ihre Psychologie und Philosophie. — Berlin, 1984.

Fantz R. L. Pattern discrimination and selective attentions as determinants of perceptual development from birth. Perceptual development in children. — N.Y., 1966.

Feshbach S. Agression. In: P.H.Musen (ed.). Carmishaels Manual of Child Psychol., — 1970.

Festinger L. A. A theory of Cognitive Dissonance. — Evanston, 1957.

Fiedler B. Function der Psychologie in der Lehrerausbildung. Dokt. Diss. Braunschweig, — 1976.

Ford M. Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs. — N.Y., 1992.

Freeman G, Physiological Psychology. — Toronto.N.Y., London, 1948.

French E. G., Thomas F. N. The relation of achievement motivation to problem — solving effectiveness // Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1958. — 56.

Freud S. New Introductory Lectures on Psycho-Analysis. — N.Y., 1933.

Friedlender F. Relationships between the importance and the satisfaction of various environmental factors // Journal of Appl. Psychol. — 1965. — V. 49.

Furnham A. Many sides of the coin: the psychology of money usage // Personality and individual Differences. — 1984. —V. 5.

Gestmann S. Problemy teorii emocji. — Torun, 1963.

Guilford J.P. General Psychology. — N.Y., 1956.

Heider F. The gestalt theory of motivation. Jones M. R. (ed.). Nebraska symposium on motivation. V. 8, — Lincoln: University of Nebraska Press, 1960.

Hall G. Psychology of Motivation. — N.Y., 1961.

Harlow H.F. Mice, monkeys, men and motives // Psychological Rev. — 1953. — V.60.

Harlow H. F., Harlow M. Learning to love // Am. Sci. — 1966.—V. 55, N 3.

Hassenforder J. Loisirs et education. Lecourrier de la recherche pedagogique. — Paris, 1967, N 30.

Hebb D.O. The Organization of Behavior. — N.Y., 1949.

Heckhausen H. Motivationsanalyse der Anspruchsniveau. Setzung. Psychologische Forschung.l — 955, 25.

Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.B. The motivation to work. — N.Y., 1959.

Hetzer H. Kind und Schaffen. — Jena, 1931.

Hitgard E. R. Introduction to Psychology.N.Y., 1957.

Hoppe F. Erfolg und Miserfolg // Psychol. Vorschung. — 1930, —14.

Horowitz I. A. Effect of choice and locus of dependence on helping behavior // Journal of Personality and Social Psychol. — 1968.— 8.

Ilg H., Sicora W. Verfaren zur Ermittlung von Motiven der Sporttatigkeit. Untersuchungsmethoden in der Sportpsychologie. — Berlin, 1983.

lanis I. Victim of groupthink. — Houghton Mifflin, 1972.

Jones E. E., Gerard A. B. Foundation of social psychology. — N.Y., 1967.

Jones E. E., Nisbett R. E. The actor and the observer: divergent perception of causes of behavior. Attribution: perceiving the causes of behavior. Morristown. — N.Y., 1972.

Kelley H.H. Attribution in social interaction. — N.Y., 1971.

Kelly G. A. The Psychology of Personal Constructs. V. 1, 2. — N.Y., 1955.

Kleinbeck U. Motivation and Berufswahl. Gottingen etc. Vert. Psychol., 1975.

Kohlberg L. The development of children orientations toward a moral order. Univer. of Chicago, 1963.

Krech D, Kruchfield R. S. Individual in Society. — N.Y., 1962.

Larcebeau S. Etude d.un questionaire d.interetspourgarsonsde 10a 12 ans. Bull. Lust, d,orientation professionales. — 1958.— V. 4.

Latane B., Darley J. M. The Unresponsive Bystander: Why Does not he help? — N.Y., 1970.

Lewin K. Vortsatz, Wille und Bedurfnis. — Berlin, 1926.

Lewin K. Field theory and experiment in social psychology // Am. Journal Sociology. — . 1939.— V. 44.

Lewin K. Grundzuge der topologische Psychologie. — Bern, 1969.

Likert R. Motivation: the core of management. — N.Y., 1953.

Lynn R. The Secret of Miracle Economy: Different national attitudes to competitiveness and money. — London, 1991.

Maccoby £., Masters J. S. Attachment and dependency. Carmishaels Manual of Child Psychology. — N.Y., 1970, V. 1368.

McDougall W'. Outline of psychology. — N.Y., 1923.

McGregor D. The human side of enterprise. — N.Y., 1960.

Mc Clelland D. C. Assessing Human Motivation. — N.Y., 1971.

Madsen K. B. Modern Theories of Motivation. Copenhagen. Verl. Psychol., 1959.

Maslow A. H. Motivation and Personality. — N.Y., 1954.

Mehrabian A. Verbal and nonverbal interaction of strangers in a waiting situation // Journal of Experim. Research in Personality. — 1971. — 5.

Meyer W.-U. Leistungmotiv und Ursachenerklarung von erfolg und Miserfolg. — Stittgart, 1973.

Meyer W.-U., Heckhausen H., Kemmler L. Validierungskorrelate der inhaltsanalitisch erfasten Leistungmotivation guter und schwacher Schuler des dritten Schuljahres // Psychol. Forschung. — 1965.— 28.

Miller N. E. An experimental investigation of aquired drives // Psychological Bulletin.— 1941. —38.

Montgomery K. C The effect of activity deprivation upon exploratory behavior // Journal Coтр. Physiol. Psychol. — 1953, —V. 46.

Mowrer O. H. Preparatory set (expectance) a determinant in motivation and learning // Psychol. Rev. — 1938. — V. 45, N 1.

Mowrer O. H. Learning Theory and behavior. — N.Y., 1960.

Murrey H. A. Exploration in Personality. — N.Y., 1938.

Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: Univ. Neb. press, 1953. V. 1; 1955. V. 3.; 1959. — V. 7; 1960. V. 8; etc.

Nutten Y. R. Motivation, Planning and Action // A Relational Theory of Behavior Dynamics. — Hillsdale, 1984. Ch. 5.

Ovsiankina M. Wiederaufnahme interbrochener Handlungen // Psychol. Forschung. — 1928.—V. 11.

Pelman B., Hartman E.A. Burnout: summery and future research. Human relations. — 1982.-35,4.

Peters R. S. The Concept of Motivation. — London, 1967.

Pieron A. Emotions in animals and men. In: Reymert M.L. (ed.). Feelings and Emotions. The Wittenberg Simposium. — Worcester, 1928.

Prince M. Women, men and moneystyles. J. of Economic Psychol. — 1993. — V. 14.

Raynor J. O. Future orientation and motivation of immediate activity: An a laboration of the theory of achivement motivation. — Psychol. Rev. — 1969. — V.76.

Reikowski Y. Motivacja: postawy prospoleczne a osobowosc. — Warszawa, 1979.

Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Lernmotivation. — Berlin, 1973.

Ross L. The intuitive psychologist and his short comings. Advances in experimental social psychology. — N.Y., 1977, V.10.

Rotter J. B. Social Learning and Clinical Psychology. — N.Y., 1954.

Schneirla T. C. Behevioral development and comparative psychology // Quart, rev. of biol. — 1966. — V. 41, N3.

Schopler J. An attribution analysis of some determinants of reciprocating a benefit. — In: J. R. Macaulay, L. Bercowitz (eds.). Altruism and Helping Behavior. — N.Y., 1970.

Schwartz S. H. Normative influence on altruism. In: L. Bercowitz (ed.).Advances in Experimental Social Psychology. V. 10. — N.Y., 1977.

Schwartz S. H., Clausen G. Responsibility, norms, and helping in an emergency // Journal of Personality and Socisl Psychol. — 1970.—16.

Setigman M. E. Learned optimism. — N.Y., 1991.

Skinner B. F. About behaviorism. — N.Y., 1954.

Staub E. Helping a distressed person: Social, personality and stimulus determinants // In: L. Bercowitz (ed.). Advances in Experimental Social Psychology. — N.Y.,1974.

Stem W. Uber Psychologie der individuellen Differenzen. — Leipzig, 1900.

Thompson G.F., Hunnicutt C.W. The Effects of Repeated Praise and Blame on the Work Achievement of «Introverts and Extroverts» // Journal of Educational Psychology. — 1944. — 35.

Trudewind C The development of achievement motivation and individual differences: Ecological determinants. In: W. W. Hartup (ed.). Review of Child Development Research, V.6. — Chicago, 1982.

Valdi Jose Bassan. Comment interesser Penfant a 1, ecole. — Paris, 1976.

Vanek M., Hosek V., Man F. Formovani vykonove motivace. — Praha, 1982.

Vernon M. D. Human Motivation. — Cambridge, 1969.

Veroff J. Development and validation of a projective measure of power motivation // Journal of Abnormal and Social Psychol. — 1957. — 54.

Viteles M.S. Motivation and morals in industry. — N.Y., 1953

Vroom V. H., Deci E.L. An overview of work motivation. In: Reading in industrial and organizational psychology. — N.Y., 1972.

Weinberg S., Gould D. Foundation of sport and exercise Psychology. 1995.

Weiner B. Theories of Motivation. —Chicago, 1972.

Wernimont P., Fitzpatrick S. The Meaning of Money // J. of Applied Psychol. —1972. — V. 56.

White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychol. Rev. — 1959. —66.

Whyte W.F. e.a. Money and motivation: an analysis of incentives in industry. — N.Y., 1955.

Winterbottom M. R. The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In: J. W. Atkinson (Hg). Motives in Fantasy, Action and Society. — N.Y., 1958.

Woodworth R. S. Dynamic Psychology. — N.Y., 1918.

Young P. T. Motivation of Behavior. — N.Y., 1948.

Young P. T. Motivation and Emotion. — N.Y.,1961.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ